Serie Informes

2



La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica

Reflexiones y Experiencias

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN (Coordinador)






LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN IBEROAMÉRICA
Reflexiones y experiencias

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN (Coordinador)

Inés Aguerrondo - Ana Antelo - Aleix Barrera-Corominas - João Barroso - Mario Bengoa
Gabriela Bernasconi - Juana M. Brito - Diego Castro - Jacqueline de Castro - Arturo Chow
Joaquín Gairín – Ana García Olaya - Zózima González - Carolina Guedes - María Teresa Lugo
Alejandra Martínez - Nuby Molina - Marita Navarro - Alicia Plasencia - Graciela Rabajoli
David Rodríguez - Fernando Selmar - Rosa Tafur - Andrea Tejera - María Inés Vázquez

LA DIRECCION DE CENTROS EDUCATIVOS EN IBEROAMÉRICA
Reflexiones y Experiencias

Joaquín Gairín Sallán (Coordinador)

ISBN: 978-956-8986-01-8
Producción: FIDECAP www.fidecap.cl
Edición: Anna Díaz Vicario
Diseño y Compaginación: La Práctica
Diseño de Portadas: Angel Spotorno Lagos
Impresión: Santillana
Santiago de Chile, mayo de 2011

ÍNDICE

Introducción

La presente aportación recoge la visión de más de veinticinco especialistas de doce países iberoamericanos sobre aspectos de la dirección de centros educativos. Su presentación exige unas reflexiones tanto sobre la temática como sobre el contenido.

En relación con la temática, **la dirección**, entendida como sistema de dinamización, apoyo y acompañamiento a la actuación pedagógica e institucional, lejos de estar en crisis, se considera cada vez más necesaria.

Los centros de formación y los profesores se enfrentan a situaciones nuevas, diversas y complejas, consecuencia de una realidad más dinámica, de una sociedad más exigente y de unos usuarios más conscientes de la calidad de servicios que precisan. La nueva situación hace pertinente que las respuestas educativas tengan en cuenta la complejidad de los fenómenos y sean diferenciadas en función del contexto y de los destinatarios, resaltando la necesidad y conveniencia de toma de decisiones fundamentadas y de apoyos vinculados a su desarrollo.

Por una parte, la reconocida autonomía institucional, justificada por la necesidad de acercar las propuestas educativas a la comunidad y a los usuarios, exige de planteamientos curriculares y organizativos propios y específicos de cada centro educativo. Por otra, si bien es verdad que la formación del profesorado en contenidos y procesos didácticos es mayor que la que tenía hace décadas, también es cierto que actualmente sigue siendo necesaria. La rápida generación y transformación de los contenidos culturales, la extensión de la escolaridad, la diversidad del alumnado, las nuevas exigencias de una sociedad del conocimiento y multicultural, los planteamientos más contextualizados del currículo o la asunción de la formación como tarea colectiva, entre otros, exigen la actualización y perfeccionamiento constante del profesorado.

Hay un cambio de escenario evidente y, lo que es más importante, este se plantea como un reto y respuesta permanente a la realidad dinámica en la que nos encontramos. Al respecto precisamos a directivos que vayan más allá de su función organizadora y se conviertan en dinamizadores y gestores de los cambios necesarios.

El nuevo rol que corresponde a los directivos exige de cambios personales e institucionales que cabe promover y facilitar. Se plantea, al respecto, el análisis de su función y el conjunto de condiciones que permitan hablar de un desarrollo profesional inserto en el desarrollo organizacional. Aspectos como la selección, formación, promoción y transición a nuevas direcciones, despiertan un gran interés.

De todas formas, sobresalen, por lo que puede aportar al presente y al futuro, las referencias a la formación, que se considera como una vía inicial e imprescindible para dotarlos de las herramientas necesarias que permitan la transformación requerida.

La formación deja de ser así algo puntual y ligado al desarrollo de una propuesta operativa para convertirse en algo general y base de una nueva estrategia cultural. No se trata solo de proporcionar habilidades, sino también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes de los directivos.

Las características del entorno cambiante exigen de las organizaciones una adaptación continua al cambio, cuya dirección y contenidos entran en el terreno de las posibilidades (de aquí el concepto de contingencia). La estrategia formativa que se adopte se sitúa así en una doble línea: adaptarse a los cambios y conformarlos de la forma más ventajosa posible.

En este contexto, la lógica de la formación de los directivos ha de participar del diseño y desarrollo que se haga de la gestión estratégica de los recursos humanos. Más aún, cabe exigir una ordenación propia de los recursos externos e internos ligada a la filosofía y prioridades que a nivel de centro de formación o de institución se establezcan.

El proyecto de la organización a la que ha de servir la formación y su extensión serán los dos ejes sobre los que se articula la concepción y planificación de la formación de los directivos y de los demás recursos de la organización.

Por una parte, cabe definir las competencias que hay que desarrollar considerando la necesaria interrelación entre el "saber", "ser" y "hacer" o combinaciones ("saber hacer", "hacer saber", "saber estar",...); esto es, combinar adecuadamente los tópicos referentes a "aprender a aprender", "aprender a ser" y "aprender a emprender", que nos permiten entrar en términos como flexibilidad, polivalencia, capacidad de gestión adaptativa, responsabilidad funcional, cooperación en valores, compromiso ético, poder-autonomía para actuar, capacidad creativa, capacidad comunicativa, entre otros.

Por otra parte, también ha de considerar la vinculación que la formación ha de mantener con la cultura organizacional existente, asumiendo sus planteamientos y reforzando a través de su acción la implicación de las personas en su fortalecimiento y desarrollo.
Una concepción de la formación como la mencionada supera el marco de la preocupación tradicional, centrada en unos momentos determinados de transmisión cultural realizada en un espacio y tiempos definidos, y se configura como eje de la transformación social e institucional. De hecho, ya se identifican a algunas organizaciones como sistemas formativos, cuando su forma de actuar puede considerarse formativa.

La concepción de las organizaciones como sistemas formativos permite pasar de procesos de educación informal a una formalización de las instituciones como lugares de aprendizaje y de desarrollo humano. La superación de los límites espacio temporales que habitualmente tenía la formación y la ampliación de actores y de los roles implicados, serán las consecuencias más inmediatas. También, exige la reelaboración de los supuestos teórico-prácticos sobre los que esta conceptualiza y aplica.

Las nuevas concepciones de la formación, los modelos existentes, los sistemas de planificación y desarrollo, la auditoría de formación, el papel de los formadores, el debate sobre las competencias, la formación de formadores, etc., serán, en consecuencia, cuestiones básicas a plantearse en este contexto.

Los supuestos anteriores sitúan la propuesta de formación y nos permiten hablar de compromisos o principios de actuación:

• La formación se entiende como parte del desarrollo profesional de los directivos, que debe acompañarse de otras acciones estructurales y personales en el marco de las organizaciones donde desarrollan su actividad.

• La orientación de la formación busca preparar a los directivos como agentes de cambio en sus organizaciones. Debe así focalizarse en el centro de formación como espacio de innovación y cambio, teniendo en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas y los retos que el sistema educativo o el sistema formativo correspondiente plantea.

• Defiende, asimismo, un modelo de formación participativo, crítico y colaborativo, centrado en los problemas de la práctica institucional y dirigido a la mejora organizativa. Consideramos así que el modelo a potenciar debe superar el marco estricto de actuación y ayudar al directivo a entender el porqué y el para qué de los procesos.

• La formación debe dar respuesta a las inquietudes institucionales y personales, combinando adecuadamente las estrategias para el cambio personal y organizacional.

• La formación debe poner énfasis en la vinculación del trabajo directivo con el trabajo de otros profesionales que intervienen en las organizaciones, así como con la realidad contextual externa.

• La formación persigue la mejora continua, aspirando a los mayores niveles de calidad posibles.

• La formación se plantea como una actividad necesaria y continua para adaptarse a la cambiante realidad.

Los principios establecidos han de orientar la concreción de actuaciones y desarrollos, sirviendo a su vez como referentes para la mejora. En todo caso, habrá efectividad si las políticas de formación se vinculan a otras también de la actividad profesional.

El desarrollo de la temática de dirección que se aborda en **el presente texto** recoge aportaciones de diversa naturaleza. Por una parte, aquellas que han venido trabajando cuatro equipos con profesionales de diferentes países durante seis meses; por otra, recoge otras tres complementarias realizadas también por equipos de especialistas.

Su realización se vincula al encuentro de especialistas de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE: http://www.redage.org) realizado en el mes de junio de 2010 en la ciudad de Santiago de Chile. Allí, los representantes de las organizaciones miembro presentaron y debatieron sobre la situación actual de la dirección escolar en sus respectivos países, que constituyen la base sobre la que se han realizado las aportaciones definitivas que recoge el presente texto.

Se cubre así un propósito fundamental de la Red AGE, como es el de fomentar el intercambio de experiencias, la profesionalización de los directivos y la promoción del conocimiento sobre administración y gestión educativa. La finalidad última es la de mejorar el funcionamiento de las instituciones formativas (y, a través de ellas, de los sistemas formativos), procurando sean de calidad y un instrumento para el cambio profesional y social.

El interés de la publicación reside, para nosotros y en este caso, en la concreción de un mapa actualizado sobre la realidad de la dirección en la mayoría de los países iberoamericanos, que ha de permitir promover la identificación de políticas comunes y la generación de compromisos de cara al cambio que cada sistema educativo quiera promover. Bien podríamos decir, al respecto, que la globalización también nos permite aprender unos de otros y avanzar en nuestros respectivos retos.

Joaquín Garín Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona y
Universidad ORT Uruguay
Universidades promotoras de la Red AGE

CAPÍTULO I

Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos

Condicionantes para el ejercicio y desarrollo profesional de la dirección de centros educativos

Diego Castro *(Coord.) (Universidad Autónoma de Barcelona-España)*
Joaquín Gairín *(Universidad Autónoma de Barcelona-España)*
Marita Navarro *(Universidad Autónoma de Barcelona-España)*
João Barroso *(Universidad de Lisboa-Portugal)*
Juana M. Brito *(Universidad Carlos Rafael Rodríguez-Cuba)*
Alejandra Martínez *(Universidad Católica Boliviana La Paz-Bolivia)*
Nuby Molina *(Universidad de Los Andes-Venezuela)*

Resumen

La presente aportación nos acerca a la delimitación de las condiciones que acompañan el ejercicio y desarrollo profesional de los directivos. Después de una aproximación general a la función directiva y de justificar la importancia de sus condicionantes, presentamos algunas de las características que se dan en España, Venezuela, Bolivia, Cuba y Portugal. En el último apartado se analizan las similitudes y diferencias halladas entre los condicionantes de estos países.

Los condicionantes no pueden ni deben analizarse en sí mismos sino en su constante interrelación. Cabe considerar, por una parte, que cada condicionante puede tener efectos positivos o negativos sobre el ejercicio directivo, dependiendo del contexto y de cada momento, naturaleza de las funciones directivas de cada país, etc. Por otra, la interrelación de variables genera efectos diversos sobre el resultado final: así, una institución con alta autonomía aunque con escasos recursos puede limitar las posibilidades de una dirección promotora del cambio; asi mismo, un director con muchos recursos pero con poca formación, podría actuar con un uso ineficiente de sus recursos y obtener pobres resultados.

1.1. La dirección de centros educativos en la actualidad

La literatura existente sobre los condicionantes y perfiles en la gestión de los centros educativos actuales es abundante; especialmente destacan las compilaciones y revisiones, más o menos exhaustivas, sobre investigaciones, estudios y publicaciones realizados al respecto. Además, se observa una amplia coincidencia sobre los factores clave que caracterizan el tema de la dirección escolar en la actualidad y que revisaremos concretando cinco rasgos principales ya comentados anteriormente (Gairín y Castro, 2010):

1. La dirección se ve implicada en todos los procesos que se producen en la escuela. Existe un amplio consenso en identificar los aspectos relativos a la dirección escolar como factor clave ante cualquier proceso de innovación (Fullan, 2002), de mejora de los resultados académicos (Pont, 2008), de dinamización y perfeccionamiento de los equipos docentes (Drago-Serverson y Pinto, 2006) o para convertir las escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje (Elmore, 2000). Que se haya podido constatar la importancia transversal de la gestión de las instituciones implica el reconocimiento de las labores que han venido realizando los líderes escolares, aunque también implica asumir la diversidad de tareas, roles y perfiles que se requieren para desarrollar exitosamente los diferentes retos que se les plantean. La tarea directiva

es cada vez más compleja y difícil (Hopkins, 2009). Es difícil debido a las presiones a las que somete el actual contexto y compleja por las múltiples responsabilidades que debe atender. Estas responsabilidades se plantean de forma sumativa a lo largo del tiempo, es decir, a las tradicionales funciones como la administración de los recursos o la gestión económica, se van añadiendo otras como el liderazgo pedagógico, trabajar como agente promotor de cambio, favorecer el desarrollo y la transformación de las personas que conforman la comunidad escolar o actuar como un líder comunitario (Navarro, 2009).

2. La dirección escolar representa una profesión poco atractiva. Las evidencias del estudio de la OCDE (2008) indican que los posibles candidatos se desaniman por la pesada carga de trabajo y el gran número de responsabilidades a las que deben hacer frente. Otros factores a los que se apunta son la incertidumbre que rodea a los sistemas de reclutamiento y las escasas perspectivas de desarrollo profesional, en este sentido hay que apuntar que las condiciones salariales del puesto son, por lo general, muy poco atractivas (San Antonio, 2008), y las posibilidades para construirse una carrera profesional son escasas y quedan al arbitrio de innumerables políticas y circunstancias diversas.

3. La autonomía institucional debe convertirse en la garantía para el desempeño eficaz de la dirección. En los sistemas con poca autonomía, la dirección escolar se convierte en una pieza más del engranaje administrativo; el rol directivo se convierte en un administrador de los intereses del propio sistema y su autonomía queda restringida a los dictados de la normativa (Gairín, 2008; Pont, 2008). En escenarios de mayor autonomía institucional adquiere sentido la autonomía profesional de la dirección, lo que implica la capacidad del líder para planificar de acuerdo a una realidad específica, tomar decisiones políticas y técnicas, y desarrollar colaborativamente un proyecto de escuela. La investigación de Immergart (2000) (2006) apunta que la autonomía de los líderes escolares debe quedar claramente especificada en lo que denomina patrones de actuación de la dirección y deben especificar tres factores clave: el primero, la necesidad de definir los espacios de competencia de la dirección; el segundo, la determinación de las condiciones en las que se ejercerá el cargo y la capacidad de decisión; y, finalmente, la delimitación de los aspectos evaluables de su tarea y sus logros.

4. La dirección de los centros en la actualidad debe establecerse de forma participativa. Este es un principio muy extendido y desarrollado en la literatura especializada actual y de los últimos años (Fullan, 2002; Pont, 2008; Woods, 2004; etc.), aunque otra cosa muy distinta es el nivel de logro real conseguido en los establecimientos escolares. La tradición centralizadora y de escasa autonomía del sistema provoca direcciones unipersonales de estilo autoritario que han pervivido por años en las escuelas; no debe resultar extraño pues que, ante esa tradición, los patrones de liderazgo distribuido y compartido cuesten incorporar. Aún más, si valoramos que ni la autonomía está extendida ni los modelos de dirección personalista están superados, si consideramos la educación como una práctica social que se desarrolla en contextos sociales y que se organiza en grupos, parece tener poco sentido una perspectiva individualista de la dirección. La misma OCDE (Pont, 2009) en su estudio sobre la mejora del liderazgo escolar insta a reforzar el concepto de equipos directivos en las políticas nacionales, crear incentivos para recompensar la participación y extender

la formación y el desarrollo profesional a mandos intermedios y posibles futuros líderes escolares. Distribuir el liderazgo, tal y como apunta Leithwood (2007) entre diferentes personas y estructuras organizativas, puede ayudar a superar los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad las escuelas y a mejorar su eficacia.

5. La dirección requiere de un desempeño cada vez más profesional como consecuencia de los rasgos descritos hasta ahora. La profesionalización pasa por activar políticas de diversa naturaleza y amplitud que afecten también a los factores externos de la dirección: reconocimiento de la profesión, capacidad de actuación, revisión de las condiciones laborales y evaluación del desempeño. Igualmente, la profesionalización requiere activar actuaciones sobre los líderes escolares como, por ejemplo, la formación inicial, el perfeccionamiento continuo y la creación de espacios y foros, más o menos formalizados, para la interacción y el debate profesional (Navarro, 2009).

1.2. La importancia de los condicionantes y la metodología seguida

Entendemos por **condicionantes de la dirección** los factores que limitan o potencian el desempeño directivo. Deben considerarse como una serie de variables que delimitan y concretan las ulteriores posibilidades del quehacer de los directivos. Los condicionantes pueden ser de distinta naturaleza y vincularse entre sí, estableciendo sinergias que generan efectos distintos en función del contexto, los procesos y las personas implicadas. De todas formas, es importante de entrada identificar las más significativas para después derivar modelos que describan sus interrelaciones, efectos directos y diferencias. Para esta ocasión hemos identificado cuatro niveles de análisis.

• CONDICIONANTES PERSONALES. Hacen referencia a la posición de la persona y se relacionan con sus características propias: motivación, interés, grado de implicación con el proyecto de cambio, percepciones y expectativas sobre el mismo, etc.

• CONDICIONANTES CONTEXTUALES. Vinculados al entorno de trabajo y condiciones sociales exigidas al propio desempeño. Supondría considerar: el clima de trabajo, cultura profesional instalada en la institución, forma de acceder a la función, etc.

• CONDICIONANTES DEL SISTEMA. Relativos a como el sistema educativo, la superestructura, orienta las decisiones en relación con: sistema de selección, formación, promoción y otros elementos del desarrollo profesional directivo, como sistemas de apoyo al ejercicio directivo, imagen que fomenta, etc.

• CONDICIONANTES PROFESIONALES. Como el conjunto de características que definen aspectos inherentes al colectivo profesional en su totalidad: existencia o no de asociaciones y colegios profesionales, grado de implantación de una determinada tipología profesional, reconocimiento en la sociedad, etc.

El **sistema de trabajo** para la elaboración del presente informe es claramente inductivo. Partimos de las situaciones de cada contexto para ir conformando un discurso común donde emergen las similitudes y diferencias de cada uno de los contextos nacionales estudiados. No hay categorías preestablecidas para la descripción y el análisis más allá de las dimensiones

de estudio conformadas en torno a los cuatro tipos de condicionantes definidos. Las condiciones estudiadas obligan a una revisión legislativa, histórica y política, por lo que el planteamiento de trabajo debe ser claramente interpretativo y cualitativo. Los ejercicios de comparación son una propuesta de síntesis de los elementos más saturados y recurrentes en el proceso comparativo. Estos tipos de condicionantes establecidos se convierten así en variables para el análisis y la posterior reflexión final.

1.3. Condiciones del ejercicio y desarrollo profesional de la dirección. Una aproximación a partir de la realidad de cinco países iberoamericanos

Se revisan los principales condicionantes para el ejercicio directivo que se dan en cinco sistemas educativos iberoamericanos: Cuba, Venezuela, Bolivia, España, Portugal. Este apartado posee un marcado sentido descriptivo y contextualizador.

1.3.1. Cuba

La reflexión sobre los conceptos relacionados con el rol profesional del directivo y su replanteamiento bajo nuevas exigencias es un debate común en la actualidad, al igual que la relevancia y características de los recursos humanos para el desempeño de la gestión educativa, las funciones del Estado y los requerimientos de formación para los sistemas educativos.

a) ***Condicionantes contextuales***

Constituye elemento clave para la comprensión de las transformaciones en el sistema educativo cubano, el análisis de las condicionantes contextuales en que se producen.

Los cambios en la arena política internacional ocurren en el marco de la globalización como tendencia social contemporánea que posibilita la interconexión de la sociedad y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, particularmente en lo relativo a la información y las comunicaciones. En este sentido, aparecen los riesgos de la avalancha estandarizadora de los medios de difusión de determinados círculos de poder.

El bloqueo impuesto desde hace más de medio siglo y la guerra económica es una razón importante a considerar. El país ha tenido que adoptar medidas económicas que tienen aparejada la aparición de efectos sociales no deseados que surgen por los años noventa y marcadamente en el Período Especial, denominado así a la etapa de mayores restricciones para el pueblo cubano. Los efectos de esta agravante situación para el sistema educacional se manifestaron en la paralización del plan de construcciones y reparaciones capitales de las escuelas, en la disminución de material de estudio y libros de textos, éxodo de maestros hacia otras ocupaciones, tendencia a deserción escolar, insuficiente preparación para los exámenes de ingreso a la educación superior fundamentada en la falta de solidez en los conocimientos, entre otras dificultades. Es en este período en que se crea una situación de inequidad de la educación, que hace necesaria la introducción urgente de cambios y donde comienza a ponerse a prueba la capacidad de la dirección educativa para solucionar los problemas.

El sistema educativo buscó alternativas para que ninguna escuela fuera cerrada, no se quedaran aulas sin maestros y el proceso docente educativo se desarrollara en medio de la hostilidad de la situación; sin embargo, resultaba evidente la contradicción entre el incremento de las demandas de la sociedad a la educación y la insuficiente preparación del sistema para dar respuesta a estas. Ya no se trataba de resistir, sino de continuar desarrollándose. Puede decirse que los condicionantes del contexto, si bien casi paralizaron el sistema, también modelaron las respuestas innovativas en la búsqueda de soluciones.
Coincidimos en el criterio de que los condicionantes no deben considerarse en sí mismos sino en constante interrelación; de esta estos influyen de manera directa en los condicionantes del sistema para transformar la realidad de la educación en el país.

b) *Condicionantes del sistema*

Los sistemas educativos son el reflejo de las circunstancias históricas y culturales de los países y de sus sociedades; es evidente reconocer que, en la medida en que estas circunstancias evolucionan, el sistema educativo cambia. El sistema de educación en Cuba tuvo que trasformar una realidad que contemplaba una alta tasa de analfabetismo, cifra reducida de maestros, educación preuniversitaria y universitaria elitistas, carencia de escuelas y textos, entre otros problemas. El sistema educativo cubano posee características condicionantes del cambio, como:

- La cobertura total con la red de escuelas de los diferentes subsistemas de la educación y que llega a niños y jóvenes de forma gratuita en independencia de raza, zona de residencia y procedencia social.

- Los índices de alfabetización y el nivel de educación alcanzado.

- El perfeccionamiento continuo, entendido este como uno de los principios de dirección del sistema, que estimula en el docente el espíritu de investigación e innovación. Las amplias posibilidades para la superación de forma gratuita y a salario completo si se realiza fuera del puesto de trabajo.

- La experiencia en la formación inicial de docentes desde la campaña de alfabetización, y que se continuó con la formación masiva de profesores en los cursos básicos y superiores, la creación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Doménech", las universidades pedagógicas y las sedes universitarias municipales que en la actualidad realizan la formación y superación de docentes y directivos a nivel de todas las estructuras.

- La combinación de la centralización y la descentralización en la dirección de la educación. Los fines y objetivos de la educación son una responsabilidad estatal y al Ministerio de Educación le corresponde planificar, orientar y controlar su materialización, lo que no significa restarle autonomía a los territorios, las escuelas y los docentes para tomar las decisiones que solucionen los problemas locales. De igual manera, los órganos de gobierno locales, en la estructura de los Consejos de Administración, asumen la gestión local de los servicios educacionales.

- Los niveles alcanzados en la superación del personal docente hace que la mayoría de los actuales maestros y profesores las escuelas cubanas sean profesionales graduados de nivel superior y muchos cursen la Maestría en Educación.

- La red de universidades pedagógicas y su integración con las direcciones territoriales y en independencia del cumplimiento de su misión actúan como contrapartida de la organización escolar y conducen el trabajo metodológico, investigan los principales problemas y monitorean la calidad de la educación.

Estos elementos son solo algunos de los aspectos que matizan la influencia de los condicionantes del sistema en nuestro país; la práctica corrobora la necesidad de la profundización constante de acuerdo con las situaciones.

c) *Condicionantes profesionales*

La dirección educacional en Cuba ha empleado diferentes teorías de la administración que de una forma u otra han estado centradas en la gestión de los talentos humanos y la dirección metodológica de la enseñanza. Este desarrollo no solo comprende la formación académica, sino también la adecuada integración de los recursos humanos hacia su entorno socioeconómico, de esta manera la selección y preparación de los directivos educacionales constituye un elemento esencial en el proceso de transformaciones educativas.

Los principales fundamentos teóricos de la formación de líderes educacionales, en nuestro caso, es ante todo la ejemplaridad, marcados por la identificación con la política del país, el liderazgo científico-pedagógico y el liderazgo técnico-metodológico. Obviamente que con la sola acumulación de los conocimientos administrativos no se garantiza la obtención y optimización de sus beneficios, se requiere, además, de iniciativas, lógica, compromiso y conocimiento de lo que tenemos y lo que ofrecemos, dónde estamos, hacia dónde nos dirigimos y, por supuesto, cómo lo lograremos, lo que impone que el directivo tenga además identidad profesional[1] .

En la práctica, los directivos educacionales se forman y desarrollan a partir de la propia cantera de profesionales del sector educacional en un proceso continuo de detección y selección de los profesionales más capaces como reservas de directivos en una primera etapa de formación. Y en la consolidación y desarrollo permanente como directivo, cuando asume el ejercicio pleno de sus funciones de dirección, una vez culminada la fase preliminar de preparación.

La concepción de Sistema de Dirección y sus subsistemas pone especial énfasis en el proceso de significación del diagnóstico en la formación de los directivos y en el sistema de trabajo con ellos, de esta forma el diagnóstico constituye una importante etapa del proceso formativo.

El resultado de los trabajos de estos autores constituyen un referente teórico en la concepción actual del sistema de trabajo con los directivos educacionales ya que a partir de su

----

[1] El concepto de identidad profesional concebido como una entidad individual construida en relación con un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia puede entenderse desde dos dimensiones: una, como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro) y la otra, como las construcciones que un actor hace acerca de sí mismo (identidad autoconstruida). Estas dos dimensiones no son independientes, por cuanto la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social (Barbier, 1996).

conceptualización se define el sistema de trabajo con los directivos como un subsistema de trabajo del Ministerio de Educación y se esbozan los subsistemas que a su vez lo componen, a saber: el subsistema de preparación, el de evaluación, el de los movimientos que incluyen promociones o liberaciones, el de atención y estimulación y el de información.

En consecuencia, el desarrollo exitoso de todos los procesos que conforman el sistema de trabajo con los directivos depende del funcionamiento eficiente del sistema de trabajo del Ministerio de Educación en cada nivel de dirección del organismo y sus resultados tributan sustancialmente a la efectividad del mismo.

En Cuba, la capacitación ofrecida en forma masiva y gratuita a profesores, la superación profesional, los aumentos salariales de los últimos años, las reducciones en el número de estudiantes a atender en los diferentes niveles de educación obligatorios y las tecnologías que humanizan, mueven las expectativas hacia la aceptación ante las propuestas de plazas para directivos educativos, aunque, al igual que en otros países, no escapa en ocasiones el rechazo por el cúmulo de actividades que recae sobre estas personas.

Las problemáticas que en torno a asumir o no responsabilidades directivas está de acuerdo con la cultura organizacional que está establecida y esto, entre otros criterios, está en dependencia de la profesionalización de los actores e instituciones.

La profesionalización, entendida como la pertinencia de cualquier acto educativo en el logro de su fin, es una categoría que opera a nivel social, en el ámbito de los niveles de educación, ya sea escolarizada o informal, en el mundo de la escuela, en la comunidad y en el mundo laboral. De esta manera, la profesionalización no se reduce únicamente a la concepción de formar profesionales, sino a brindar justamente la educación que determinado nivel educativo exige, entiéndase, en función del modelo del egresado.

La profesionalización vista como proceso, posibilita el diseño de procesos de formación de profesionales bajo ciertas prácticas en contextos escolares, comunitarios y empresariales. Entre ellos hay quienes acentúan la relación dialéctica entre estos contextos y otros que lo contraponen. Un ejemplo de interés relacionado con la profesionalización lo constituye el abordaje del perfeccionamiento de la capacitación en dirección de la Reserva Especial Pedagógica.

La capacitación en dirección de la Reserva Especial Pedagógica es uno de los objetivos fundamentales en la planificación que se realice para la superación profesional post-graduada, pues precisamente es la cantera para ocupar cargos de dirección y lo primero que es necesario conocer es qué les falta en el saber hacer y en ese sentido se han creado los instrumentos que determinen las necesidades de aprendizajes. La significación que para el ejercicio y desarrollo profesional tiene el análisis de los condicionantes, se hace evidente en cuanto a que ellos nos permiten valorar las dificultades y limitaciones, las posibilidades de aplicar el cambio de acuerdo con las necesidades y la elaboración de estrategias resolutivas. Por ejemplo, ante un número de insuficiencias detectadas en los niveles educacionales de nuestro país, todo el esfuerzo se lleva a ello fundamentalmente en lo relativo a la calidad de los servicios y a la profesionalización institucional. La dinámica de la situación actual en Cuba ha de tener en cuenta la política educativa vigente, las teorías pedagógicas contemporáneas, incluyendo aquellas que se refieren a los modelos de gerencia educacional sin perder de vista el carácter social que tiene la escuela y que esta

constituye en sí misma un sistema abierto de múltiples interrelaciones; los cambios tecnológicos, no solo los acontecidos sino los que se prevén con el resultado de la actividad científica. Cada directivo educacional ha de tener claro que en el centro de cada estrategia se encuentra el hombre, está el desarrollo y el autodesarrollo de las personas, lo que viene determinado por el propio fin de la educación.

d) *Condicionantes personales*

La dirección en educación vista en dimensiones tales como el trabajo de dirección de los directivos y el trabajo de dirección de maestros y profesores no puede ni debe limitarse a garantizar el cumplimiento de las orientaciones contenidas en los documentos normativos sino que ha de estar encaminada esencialmente al desarrollo integral de la institución escolar y esto señala una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo y la preparación de los directores y subordinados para trabajar juntos. Así, variadas fuentes teóricas no agotan el tema, insistiendo en el perfeccionamiento constante a partir de diferentes ópticas del asunto.

El análisis sobre los condicionantes de la dirección escolar en Cuba lo hacemos a partir de una particularidad signada por las transformaciones ocurridas en unas cinco décadas, donde la dirección escolar tiene que desbordar la tradicionalidad de las funciones de administración para convertirse en clave de dinamización y perfeccionamiento constante. Al atender los condicionantes que limitan o potencian el desempeño directivo nos referimos a algunas situaciones propias, pero que no dejan de ser en cierta medida generalmente coincidentes con puntos de vista de otros entornos.

1.3.2. Venezuela

En la actualidad y en los diferentes estudios centrados en la gestión educativa y en el rol que deben desempeñar los equipos directivos escolares, existen claras coincidencias que pasan por afirmar: a) El grado de compromiso social y pedagógico que se les demanda desde la norma y los contextos sociales signados por constantes reformas que exigen la inmediatez de su ejecución; b) La necesidad de la formación como imperativo social, que les permita el desarrollo de competencias para el ejercicio con base en su realidad contextual, en la dinámica de la organización escolar y desde sus propias creencias y experiencias; además, dar respuestas a las exigencias de los contextos de actuación y a las funciones inherentes a su propia función. Entonces, el análisis de la función directiva resulta una tarea compleja si nos planteamos que el estilo, competencias y función directiva están vinculados a los planteamientos educativos desde las políticas públicas y de la corresponsabilidad que, en materia educativa, la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) otorga a la gestión escolar y que directamente condiciona su ejercicio.

a) ***Condicionantes personales***

Los condicionantes personales que potencian y/o limitan el desempeño directivo en Venezuela abarcan dimensiones que van desde las razones por las cuales son directivos hasta el impacto en sus creencias y actuaciones de las condiciones en que ejercen su cargo. Según se desprende de evidencias casuísticas y de la observación de la cotidianidad del desempeño directivo, la mayoría de los docentes que ejercen estos cargos hacen un loable esfuerzo por desarrollar un trabajo de calidad; no obstante, debido a que se encuentran fuertemente modelados (desde su formación inicial y su experiencia laboral en instituciones educativas) por enfoques de naturaleza técnico-burocrático, estructuran un débil y ambiguo autoconcepto en lo que a sus funciones, roles y responsabilidades respecta; a esto se suma el escaso reconocimiento y apoyo social a su tarea, en muchos casos calificada de ilegítima.

Todo lo anterior genera una baja autoestima que dificulta a los directivos asumir los compromisos que la gestión directiva demanda, tomar decisiones, enfrentar conflictos y resistencias propias de la cultura escolar y liderar efectivamente procesos de cambios y reformas. De igual forma, están penetrados por altos niveles de intolerancia ante la incertidumbre y un arraigado escepticismo ante un contexto inestable, cambiante, de propuestas y proyectos que no mantienen continuidad en el tiempo. La sociedad atribuye a los directivos escolares excesivas responsabilidades y funciones poco definidas, que lo dispersan y alejan de lo que realmente debe ser importante en su desempeño, de la investigación y de su propia formación, lo que termina por agotar y generar malestar, e incluso indiferencia.

Atendiendo a los condicionantes antes descritos, es indudable la importancia de la formación de los directivos en y para el ejercicio de sus funciones, potenciando la necesidad de cambio de las escuelas y su capacidad de gestión colaborativa y autónoma, la participación protagónica de la comunidad en el proceso educativo con la finalidad de consolidar al centro como unidad de cambio, con una cultura que la identifique y le dé reconocimiento frente a una sociedad que exige de su actuación y protagonismo en las transformaciones necesarias del entorno social.

b) ***Condicionantes contextuales***

El Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), el Programa Alimentario Escolar (PAE), que proporciona alimentación diaria a los cursantes de los niveles de educación inicial, básica, media diversificada y educación especial; las Escuelas Técnicas Robinsonianas,orientadas a, la modernización y fortalecimiento de las escuelas técnicas y enfatizan en el currículo la formación para la producción y la “empleabilidad”; el Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE) que promueve la participación de todos los actores en la transformación de su contexto tomando en cuenta los aspectos socio-ambientales de la comunidad son, entre otros, una expresión del currículo flexible que acompaña al nuevo modelo educativo venezolano.

Según lo expresan Rodríguez y Meza (2006), tal flexibilidad se materializa en la adaptación de los lineamientos del Currículo Básico Nacional (CBN) a las situaciones específicas de la región donde está ubicada la escuela y de la comunidad que atiende; currículo que debe ser potenciado por cada escuela considerando las necesidades y aspiraciones sentidas por el colectivo que conforma el plantel y su entorno. En su preparación deben participar directivos, docentes, alumnos, representantes, obreros de la institución, así como actores de la comunidad.

Estas exigencias otorgan nuevas tareas a los equipos directivos, las cuales, por la inmediatez de su cumplimiento, no han sido incorporadas a las normativas donde se regula la función directiva. Sin embargo, se aspira a que deban estar en capacidad de desarrollar las diversas actividades académicas, culturales, deportivas, de promotores y gestores sociales, que materialicen los programas antes descritos, asignándoles la responsabilidad de su puesta en funcionamiento; en coordinación con el equipo regional, el personal docente, las asociaciones civiles, las madres procesadoras. Todo lo cual implica vinculación con la comunidad local, así como mayor participación de la comunidad escolar en el desarrollo curricular.

c) *Condicionantes del sistema*

Hablar de las condiciones del sistema que influyen en el desempeño de la función directiva en este país, exige empezar por hacer una descripción del ingreso, promoción y formación de los equipos directivos y del modelo y división del sistema educativo. Con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009), aun cuando no expresa taxativamente las funciones de los directivos, se establece un marco de referencia amplio para la actuación directiva en sintonía con orientaciones contemporáneas y principios de gran vigencia teórica y consagrados en la Constitución Nacional. En el artículo 43 de la LOE (2009) se expresa: “La supervisión y la dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico”. Se plantea un exigente reto a los diversos sectores de participación de la vida escolar, que obliga a repensarse para actuar en consecuencia con las demandas de la educación venezolana hoy.

Con respecto al ingreso, promoción y formación de los equipos directivos, hasta la promulgación de la LOE 2009, su ingreso era por concurso de méritos y oposición, el cual asignaba los cargos de coordinador, subdirector, director y supervisor en ese orden jerárquico, con la exigencia de haber permanecido en el cargo inmediatamente anterior antes de optar a la siguiente jerarquía. En la actualidad, y mientras se da a conocer el nuevo reglamento de la LOE, los cargos directivos vacantes están siendo asignados por la autoridad competente y en condición de interinos o encargados.

En materia de políticas públicas educativas, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), a través de los Despachos Viceministeriales y sus Direcciones Generales, establece en su Plan Operativo Institucional la ejecución de proyectos por áreas estratégicas, los cuales se enmarcan en el Plan Estratégico Institucional del MPPE y en conformidad con los objetivos, estrategias y políticas plasmados en las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007–2013 orientados hacia la consolidación de la Educación Bolivariana.

Los proyectos del Ministerio y sus entes adscritos, de acuerdo con las siete áreas estratégicas que están en proceso de ejecución actualmente, son: consolidación del diseño curricular, infraestructura educativa, supervisión y formación del personal docente, recursos para el aprendizaje, estadísticas educativas, protección social y desarrollo integral, nuevo marco institucional. Estas políticas educativas tienen como marco la educación gratuita, obligatoria, y de calidad, que se encuentra garantizada como un derecho en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (CNRBV 1999). Esta condición no excluye la participación de los particulares para crear instituciones educativas privadas bajo la inspección del Estado. Estas políticas educativas derivadas del mandato constitucional y unidas al nuevo modelo político social están dirigidas a alcanzar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de los estudios en todos los niveles educativos a lo largo de todo el sistema educativo, el cual, según el artículo 25 de la CNRBV, está organizado en dos subsistemas: subsistema de educación básica (niveles de educación inicial, primaria y educación media general y educación media técnica) y el subsistema de educación universitaria.

Los cambios vertiginosos y las demandas a los centros educativos, como el último nivel de concreción de las políticas, generan un ambiente de poca comprensión e incluso de resistencia por diversas razones (escepticismo, radicalismo político, desconocimiento, falta de competencias, entre otros) hacia los planes, políticas y líneas estratégicas, así como la no valoración de su respectiva pertinencia e importancia, por parte de los involucrados, específicamente por los equipos directivos como la cabeza visible de la institución y responsables directos de los procesos de ejecución, lo que atenta contra la calidad, la eficacia y la eficiencia en los resultados y en el alcance de los mismos.

Sin embargo, en materia de formación inicial y permanente de directivos en Venezuela encontramos, en una revisión a las Memorias del órgano que administra la educación en Venezuela, en los últimos diez años, que la formación de docentes ha estado presente en forma constante y sistemática, no así la formación de docentes en función directiva, la que se hace presente en programas regionales y dependerá en gran medida de la eficiencia de los órganos locales en su ejecución.

No obstante, durante el último semestre del año 2009 y en la primera mitad del 2010, se viene desarrollando a nivel nacional el Sistema de Asesoramiento Integral (SAI) dirigido a docentes con función directiva y supervisores, el cual busca potenciar las habilidades comunicativas, liderazgo, motivación, manejo del conflicto, profesionalismo para la gestión escolar, así como para el desempeño de las funciones directivas. Entre los temas que se desarrollan destacan: la dirección científica educacional como fundamento básico del proceso supervisor, el sistema de trabajo, su modelación, organización y funcionamiento; organización escolar, planeación y estadística, pedagogía, supervisión y manejo de recursos humanos, materiales y financieros. Las universidades a través de algunos estudios de postgrado también han intervenido en los procesos formativos.

d) Condicionantes profesionales

Estudios sobre las características profesionales de los directivos escolares (Molina, 2001; Rodríguez y Meza, 2006) dan cuenta de la existencia de algunas debilidades que describen la actuación y el bajo reconocimiento social de los profesionales en funciones directivas. Se unen estas apreciaciones a su escasa formación en competencias (para satisfacer las necesidades del contexto y de las cuales la escuela es protagonista con el directivo como responsable visible) así como la marcada connotación comunitaria y endógena de las acciones

educativas, determinando una tipología profesional de los directivos, que manifiestan un cúmulo de carencias y necesidades formativas que deben ser atendidas desde el nivel central como decisión derivada de las políticas públicas y como un deber social y pertinente de las facultades de formación docente en las universidades.

Entre las características a destacar, podemos mencionar: a) La no existencia de un proceso normativo y de méritos que evalúe la formación previa para el ejercicio de las funciones de dirección y determine el ingreso; b) La determinación clara de las tareas y funciones que lo alejen del ejercicio de funciones administrativas y burocráticas y lo acerquen a las funciones pedagógicas y de gestión social y comunitaria, c) Programas de formación permanente que satisfagan sus necesidades formativas en relación con el contexto local y nacional en consonancia con el modelo de ciudadano y de país que describe nuestra CNRBV hacia la consolidación de la comunidad latinoamericana y global; y d) La ausencia de acciones destinadas a favorecer la incorporación de los diferentes colectivos internos de la escuela y diversos actores comunitarios en el proceso educativo.

1.3.3. Bolivia

El ejercicio profesional de los directores de centros educativos, al igual que en el resto del mundo, ha sufrido importantes transformaciones a lo largo de los últimos veinte años. Pueden identificarse dos hitos importantes que dividen la historia general de los últimos años del quehacer educativo en tres períodos, vinculados a dos leyes educativas: el período previo a la Reforma Educativa (Ley 1565, 1994), el período desde la promulgación de esta ley hasta la propuesta de la nueva Ley Educativa Avelino Siñani–Elizardo Pérez (2006), y desde esta propuesta a la fecha. Es importante resaltar que, aunque aún no ha sido aprobada y promulgada la nueva ley, a partir de la socialización de la propuesta, se fueron dando modificaciones significativas en la práctica educativa en el país.

Estos cambios han ejercido influencia en todas sus áreas, incluyendo el ámbito administrativo. Así, este ámbito tenía ciertas características antes de la Ley 1565, unas distintas posteriores a esta ley y hoy en día presentan también particularidades que todavía deben terminar de definirse cuando se supere el tránsito actual donde aún la antigua ley ha caído en desuso y la nueva ley aún sigue en discusión entre los diferentes actores involucrados en el quehacer educativo.

Considerando este marco legal, se analizan aquellos condicionantes que definen, facilitan o dificultan el ejercicio profesional del director escolar.

a) *Condicionantes personales*

El director de la unidad educativa, para ser designado en el puesto, debe acreditarse como docente perteneciente al Magisterio Nacional, haberse formado a nivel superior y tener probada capacidad y experiencia educativa. Así, tiene que pertenecer a primera, segunda categoría o categoría al mérito (esto se logra en función de la cantidad de años de servicio y la aprobación de exámenes de ascenso de categoría).

Para postularse, un maestro puede participar presentándose de manera voluntaria en las “Compulsas de Méritos” o ser postulado por la Junta Escolar de su Unidad Educativa para participar en las mismas. Esto último favorece sus posibilidades de selección para el puesto,

dado que la normativa vigente exige que para ejercer el cargo de director escolar, los postulantes deben haber logrado una capacitación específica en el área. Hay una toma de decisiones personal, y por ello, la carrera de Administración Educativa que se oferta desde las instituciones de educación superior, tiene gran aceptación entre los maestros normalistas que buscan obtener la licenciatura (en un bienio especial que reconoce la formación inicial a nivel de Técnico Superior y otorga la licenciatura en dos años más). Por lo anterior, puede verse que para lograr acceder al cargo existen dos condiciones, una interna (la preparación personal del postulante) y una externa (la aceptación del entorno inmediato al que se postula).

Abordamos ahora los aspectos vinculados a la preparación personal y sus características; las condiciones externas serán desarrolladas en el apartado de condiciones contextuales.

Existen básicamente dos factores que inciden en la decisión personal de un maestro normalista para lograr una licenciatura en Administración Educativa: la primera se refiere a la remuneración salarial y, la segunda, al reconocimiento social que se logra cuando se es designado como director de Unidad Educativa. En el caso de la remuneración salarial, se debe considerar que existe una diferenciación salarial para el director respecto a la de un maestro, la misma que no es muy significativa en términos absolutos (menos de 100 dólares USA) respecto de lo que recibe un maestro de aula de la misma categoría, pero que en lo relativo puede significar un incremento de hasta 25 % del salario líquido. El factor económico es un atractivo especial más allá de una autoevaluación en función de ciertas competencias o características de personalidad, como pueden ser el liderazgo, la capacidad de tomar decisiones, el manejo de grupos, etc.

Por otro lado, el reconocimiento social que se logra como director de Unidad Educativa es importante, particularmente dentro de una cultura en la que la existencia de una comunidad que desarrolla sus actividades desde una perspectiva de complementariedad y reciprocidad ejercen una influencia significativa en cada uno de sus miembros y el liderazgo de ciertos individuos determina mucho este desarrollo (Departamento de Educación UCB, 2005). Sin embargo, también es importante considerar un tercer factor que pocas veces se analiza, este se relaciona con una decisión aún más antigua que la de estudiar para la licenciatura en Administración Educativa, y tiene que ver con la decisión inicial de estudiar en una Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM), ya que esta es una condición absoluta para el acceso al cargo. Miles de bachilleres se postulan cada año para ingresar a una ESFM y solo unos cientos lo consiguen. La pregunta es: ¿por qué tantas personas quieren trabajar en este ámbito que es uno de los que menor remuneración tienen en el país?, ¿existe tanta vocación para la enseñanza, vocación que no encuentra una formación que la guíe de manera apropiada? En realidad la respuesta es más prosaica: el número de postulantes se vincula con la cantidad de beneficios sociales que han logrado los maestros en los últimos años. Beneficios que van desde un salario asegurado de por vida, catorce sueldos anuales, seguro de salud, jubilación, bonos y otros; pero es la seguridad de contar con un trabajo remunerado de por vida, uno de los mayores atractivos. De esta manera, muchos de los egresados de las ESFM no han llegado a la docencia por la vocación propia del maestro comprometido con la enseñanza y el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino por la seguridad que brindan estos beneficios. Sin embargo, la labor diaria del docente requiere de una vocación de servicio y compromiso para con el proceso educativo importante y sin este ingrediente la tarea se hace difícil y cuesta arriba, por lo que la postulación a una dirección se constituye también en una forma de huir del aula (Departamento de

Educación UCB, 2005). De esta manera, la vocación, entendida como el interés y las aptitudes específicas para ejercer este cargo, no están necesariamente presentes en los aspirantes a una dirección.

Aspectos como el compromiso y la implicación con un proyecto educativo son dejados de lado frente a otros como la remuneración, la seguridad laboral y la ventaja política que supone. Sin embargo, las tareas que deben desempeñar por un lapso de tres años requieren también de ciertas características que pueden ejercer una influencia decisiva en el éxito de la función. Características como el liderazgo, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de negociación y resolución de conflictos, manejo y control de recursos (humanos, materiales, contables, etc.) son imprescindibles y no únicamente al interior de la Unidad Educativa, sino fundamentalmente con la comunidad educativa y especialmente con las Juntas Escolares y el poder de decisión que poseen. Por ello, permanecer en el cargo, requiere de todas estas capacidades y otras que determinarán la posibilidad de una gestión exitosa y la valoración de la función administrativa en su especificidad.

b) ***Condicionantes contextuales***

Entre las condiciones externas, tanto para acceder al cargo, como para mantenerse en él, es fundamental, como se mencionó anteriormente, la aceptación de la comunidad educativa, representada específicamente por la Junta Escolar. La existencia de las Juntas Escolares, las Juntas Distritales y las Juntas Departamentales fue una consecuencia de la Ley 1565 de 1994 y la necesidad de involucrar a los padres de familia y a la comunidad en su conjunto como actores del proceso educativo a través de la participación popular. En ese entonces se definieron las funciones principales de las Juntas: supervisar el funcionamiento general de la Unidad Educativa, participar en la definición del contenido del proyecto educativo y supervisar su ejecución, controlar y evaluar la asistencia y comportamiento de director, maestros y personal en general, informando sobre el mismo, velar y gestionar la infraestructura, mobiliario y todos los recursos de la Unidad, representar ante las autoridades pertinentes, apoyar en el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares, requerir el procesamiento del personal en caso de faltas graves y definir el destino de los fondos designados. Sin embargo, en una gran mayoría, las Juntas excedieron sus funciones y se convirtieron en órganos de fiscalización y control que limitaban la labor de directores y docentes (Gobierno de Bolivia, 1999).

Hoy en día, la nueva propuesta de ley no incluye únicamente a los padres de familia a través de las Juntas Escolares, sino a otros sectores de la sociedad, como las asociaciones civiles, los sindicatos y otros que tienen ahora la potestad para participar en las decisiones educativas de su región. Esta atribución, dado que la nueva ley aún no ha sido aprobada, todavía no ha sido reglamentada, por lo que sus atribuciones no están definidas. A partir de su promulgación se denominarán Consejos Comunitarios y van desde el nivel de Unidad hasta el nivel regional y se constituyen en el mecanismo de participación comunitaria y popular de la educación (Comisión nacional de la nueva ley de educación boliviana, 2006). Por el momento, considerando esta coyuntura, las Juntas Escolares son las que mayor poder tienen y condicionan la actividad educativa y la labor del director en particular.

El nivel de autonomía que posee el director está totalmente supeditado a la participación y a las decisiones de su Junta. Su influencia va desde la selección, control y evaluación del

desempeño de docentes, el manejo de la contabilidad y los gastos menores de la Unidad, decisiones en cuanto a infraestructura, la planificación de la gestión a través de los planes operativos anuales, la participación de la Unidad Educativa en los proyectos municipales y la contextualización curricular, aunque esto último es lo que menor participación ha logrado. En todos estos aspectos, la participación documentada de la Junta es imprescindible. Los otros actores, como las asociaciones civiles, tienen una influencia en un nivel de decisión más bien Distrital y no tanto en lo específico de la Unidad Educativa, hasta que exista una normativa clara sobre las funciones y obligaciones de estas.

De esta manera, se aprecian una serie de características del contexto externo a la Unidad Educativa en el que se inserta la labor del director que van a condicionar el éxito de este; pero también existe otro contexto más inmediato que se relaciona con los más directos involucrados con el proceso de enseñanza: los docentes y los estudiantes. Este se constituye en el contexto interno y cada uno de estos actores y sus características pueden afectar significativamente el éxito de la gestión educativa y, por lo tanto, el que un director pueda lograr. En este proceso intervienen factores desde el manejo del recurso humano, hasta aquellos que inciden directamente en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden influir directamente en la calidad de vida a corto, medio y largo plazo de los estudiantes y de la población en general. El director de una Unidad Educativa será considerado el directo responsable de este éxito, tanto de lo administrativo como de lo pedagógico.

c) *Condicionantes del sistema*

Desde la normativa, como se explicó anteriormente, la función del director ha ido cambiando a través de las transformaciones que han sufrido las leyes educativas y sus reglamentos conexos. Antes de 1994 y de la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, la elección de directores estaba supeditada al Código de la Educación que data de 1972, en el cual se establecían procesos de selección por ternas que se presentaban al Director Distrital.

La Ley 1565 define el ejercicio de la dirección como una especialidad para la cual debe existir una formación particular y pertinente a los nuevos desafíos que en ese entonces confrontaban los directores de unidades educativas: a) El nuevo currículum con la interculturalidad como característica central, además de la inclusión de las transversales de salud, democracia, medioambiente, educación para la sexualidad y otras que fueron surgiendo; b) La participación popular expresada en la creación de las Juntas Escolares, las mismas que, como se presentó anteriormente, tenían mayores atribuciones en la toma de decisiones en aspectos como la contratación de maestros, la definición de las necesidades básicas de aprendizaje y aspectos contextuales del currículum; c) Un manejo más técnico de los recursos humanos, materiales y otros; y d) La necesidad de trabajar a en proyectos tanto de aula, como educativos, institucionales y municipales. Todos ellos demandaban nuevas competencias de todos los actores del sector educativo, especialmente del director de la Unidad Educativa (Gaceta Oficial de Gobierno, 1994).

Los procesos de selección y evaluación se modificaron, dando lugar a exámenes de competencia con la formulación y presentación de proyectos educativos de toda índole, desde proyectos de aula, hasta proyectos institucionales de Núcleo y de Red, estos últimos eran especialmente considerados en las evaluaciones de aquellos postulantes a las direcciones de Unidades Educativas. Todo ello exigía de los directores la capacitación más allá de su formación como maestros normalistas, por lo que las universidades de todo el país abrieron su

oferta para completar una licenciatura en dos años más en Administración Educativa, carrera que se caracterizó por brindar conocimientos en administración de empresas, contabilidad, planificación estratégica, planificación y evaluación de proyectos, manejo de recursos humanos y otros tópicos propios del área gerencial. Con esto se logró que la dirección no sea más la consecuencia obvia de un buen ejercicio profesional como docente, sino que el sistema exija ciertas competencias específicas. Sin embargo, ello no fue generalizado, ya que la cantidad de centros educativos y la movilidad del puesto es mucho mayor a la capacidad de formación que tienen las universidades; más aún cuando la oferta fue decreciendo poco a poco hasta que, hoy en día, solo la Universidad Católica Boliviana continua ofreciendo esta licenciatura.

La propuesta de Ley Educativa Avelino Siñani–Elizardo Pérez continuó con el planteamiento anterior en cuanto a que el docente que desea llegar a un cargo de administrador debe superar un examen de conocimientos y cumplir ciertos requisitos, como la cantidad de años de servicio y la formación específica en el área lograda para esta postulación. Los principios que guían la administración y gestión educativa y aquellos que los directores de unidades deben garantizar como responsables directos de la nueva ley, para lo cual deben prepararse en lo personal y profesional, es lograr que la educación sea participativa y comunitaria, horizontal, equitativa y complementaria, transparente y congruente. Esta responsabilidad requiere de una formación más específica y pertinente y aún no existe una oferta formativa coherente con este nuevo planteamiento. De esta manera se ha logrado instituir una cultura de evaluación que trata de ir más allá de la definición de puestos por decisión de unos pocos. Sin embargo, a pesar de esta intención, siguen existiendo algunos puestos que se definen por acercamiento político, así como muchos también salen por esta misma razón, particularmente cuando se trata del poder que las familias lograron con la participación popular y posteriormente la comunidad educativa en su conjunto en el nuevo Estado plurinacional, especialmente las organizaciones sociales con la nueva propuesta de ley.

d) *Condicionantes profesionales*

Como se observa por todo lo anterior, en los últimos años y particularmente a partir de la Reforma Educativa la función del director ha comenzado a profesionalizarse, tanto desde la formación con la oferta de las universidades para la obtención de la licenciatura en Administración Educativa y, a partir de ello, la oferta también a nivel de postgrado, sobre todo a nivel de diplomados, como de la selección al cargo, lo que ha facilitado el desarrollo profesional de todos aquellos aspirantes. Tanto esta oferta en la formación como la exigencia para la elección, son los dos factores que empujan a esta profesionalización y que exigen cada vez mayores niveles de competencia y de calidad en la misma; más aún cuando hoy se exige un nuevo perfil profesional que tiene relación con el nuevo Estado plurinacional y los lineamientos de la nueva política nacional.

Todo ello colabora en la formación de una identidad más sólida del administrador educativo, identidad antes casi inexistente debido a que el director era elegido en función de sus méritos como docente. Las competencias hoy son más específicas y las responsabilidades se incrementan en la medida en que la educación se asume como un fenómeno cada vez más complejo. Todavía existe mucha competencia e individualismo en el ejercicio de la dirección, pero también los directores se dan cada vez más cuenta de que es preciso trabajar en equipo, no únicamente al interior de una unidad educativa, sino también en la conformación de redes que permitan un trabajo más fluido entre unidades de un mismo sector. La

construcción de una identidad permite además la conformación de asociaciones que ya existen en las grandes ciudades y comienzan a ser una necesidad, particularmente frente a las demandas y a los excesos y abusos de las Juntas Escolares. En muchas ciudades intermedias y pequeñas, se forman asociaciones que están en proceso de lograr una personería jurídica que les dé la posibilidad de defenderse y asumir sus obligaciones, desde un mayor control de las condiciones laborales. Sin embargo, este proceso de integración requiere aún mucho tiempo.

Finalmente, estas condiciones (personales, contextuales, del sistema y profesionales), como en todos los países de Iberoamérica confluyen en una interdependencia compleja. En Bolivia, esta complejidad está dada además por el período de transición que se inició el 2006 y aún no concluye: el sector educativo está detenido en muchos sentidos, esperando la promulgación de la nueva ley y toda la normativa conexa. Seguramente, a partir de una reglamentación más clara y permanente, todos los actores vinculados a la educación podrán definir sus funciones y obligaciones; particularmente, los directores de Unidades Educativas que se constituyen más que nunca hoy en protagonistas de un cambio hacia una mayor calidad educativa para todos y todas.

1.3.4. España

Las capacidades directivas conllevan la necesidad de unas competencias que no forman parte de las que se han desarrollado para la docencia. Conocimientos y formación en temas de organización y gestión, experiencia en cargos de gestión, las posibilidades de constituir un equipo directivo cohesionado, los apoyos u obstáculos de la comunidad educativa, sin descuidar las cualidades personales que se poseen para dirigir. Es más, la OCDE (2008) al hablar de un liderazgo distribuido redefine las responsabilidades de *liderazgo escolar* e identifica cuatro dominios de responsabilidad:

a) Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente.
b) Fijar metas, evaluación y rendición de cuentas.
c) Administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos.
d) Colaboración con otras escuelas.

a) *Condicionantes personales*

La dirección de los centros en la actualidad debe establecerse de forma participativa, como ya se mencionaba al inicio de la presente aportación citando a variados autores. Por su parte, Gairín (2009) defiende una dirección que actúa como agente de cambio, con capacidad para aportar ideas y que hace de su éxito el éxito de todos.

Los directivos deben reunir capacidades y cualidades básicas que les permitan liderar el cambio pedagógico, que propicien una organización colaborativa, centrada en personas, procesos y gestión del conocimiento. Dar respuesta a las resistencias, fomentar una ética organizacional y desde esta concepción aboga por una dirección que promueve la participación, busca el consenso, negocia y en la que confluye su preocupación por el desarrollo curricular, organizativo, comunitario y profesional en procesos de mejora de los centros educativos. Así, podemos destacar habilidades necesarias que permitan un desarrollo en:

- La comunicación
- El trabajo en equipo
- La adaptación al cambio
- La toma de decisiones
- La gestión de conflictos
- La ilusión por la innovación
- El control emocional
- El ejercicio de la tolerancia y equidad
- El ejercicio sereno de la autoridad
- La visión prospectiva
- La flexibilidad ideológica
- La responsabilidad con los compromisos
- La capacidad de autocrítica personal y colectiva

La dirección requiere asimismo de un desempeño cada vez más profesional, cuyos condicionantes revisamos a continuación.

b) *Condicionantes contextuales*

Todos los estudios sitúan, como momentos claves antes de las leyes de la democracia, la Ley de Primaria del 1945, la creación del cuerpo de directores en el 1967 y la Ley General de Educación de 1970. Se pasa así de una inexistente e innecesaria dirección a las escuelas unitarias, a una profesionalización del cargo de la dirección con oposiciones, cargo vitalicio y diferenciado del estatus de profesor con funciones administrativas y representativas del poder político. Con la Ley General de Educación de 1970, desaparece la profesionalización de la dirección y el cuerpo de directores, si bien los que pertenecían al cuerpo continuaban ejerciendo y teniendo un peso específico en muchos centros educativos.

Los movimientos de maestros de los años setenta prestaron poca atención a la dirección de centro y su valor como elemento de cambio de los centros recayó sobre los claustros, considerando el modelo asambleario como la forma idónea de gobierno de los centros. Los intereses, en este caso, son muy elementales e importantes: hacer una escuela arraigada al medio, laica, coeducativa, de gestión democrática, etc., que había atraído a los maestros con más espíritu renovador. En consecuencia, involucrar a los claustros de los centros públicos será el objetivo prioritario con la llegada de la democracia y la dirección no será la preocupación más importante del momento. La escuela participativa y con órganos de gobierno colegiados es el único modelo que puede hacer progresar los centros educativos que tienen como prioridad la democratización de la escuela.

Esta cultura vigente en los centros educativos y, defendida por los partidos de izquierda, los movimientos de renovación pedagógica y los sindicatos, se plasma legalmente en el artículo 27.7 de la Constitución española. El consenso determinó la aceptación de sufragar por el Estado los centros privados y como contraprestación se exige que los que obtengan fondos públicos tendrán como órgano de gobierno colegiado un Consejo Escolar similar al de los centros públicos.

Las contradicciones quizá se establecen entre lo que prescriben las leyes y la cultura de los centros educativos. Aún subyace el temor a rememorar el Cuerpo de Directores, unido a las épocas más oscuras del sistema educativo, por lo que resulta difícil legislar de manera decida y también porque no deja de ser evidente que los docentes y sus representantes tachan de poco democrática cualquier normativa que suponga la adquisición de excesivos privilegios. El cambio de cultura en una organización, como síntesis, no se establece por decreto.

c) *Condicionantes del sistema*

Normativamente, la dirección de los centros educativos es electa por la comunidad educativa, no profesional y sin formación previa necesaria, si bien las últimas leyes establecen y valoran requisitos profesionalizados. En la actualidad, la elección recae en el Consejo Escolar con el condicionante previo de la aprobación del Proyecto de Dirección. La valoración del proyecto recae en la comunidad educativa con paridad de profesorado, representantes de Consejo Escolar no profesores y administración y con intervención de la Inspección que preside la Comisión evaluadora. La formación constituye un mérito, no una condición, y así se establece preceptivamente en las leyes actualmente vigentes. Se da formación y esta va aumentando una vez la persona ha sido nombrada para el ejercicio.

No es baladí considerar que el ejercicio de la dirección está repleto de contradicciones entre las necesidades de los centros, la carencia de una sólida formación para el ejercicio de las funciones legisladas, la ausencia de autonomía por la determinación de plantillas y la imposibilidad de contratar y despedir y, por último, el compartir el ejercicio con los órganos de gobierno colegiados. En este momento, el debate se centra en la consideración de que el ejercicio de la dirección es un momento en la trayectoria profesional de los docentes que, incluso, se puede presentar en etapas diferentes del ejercicio docente con regreso intermitente a la docencia, o bien como un ascenso profesional que significa la adquisición de una profesión diferenciada de la docente.

El reconocimiento de la función directiva aparece primero como complemento retributivo que se mantiene como un complemento consolidado, si la evaluación del ejercicio directivo es positiva. En los últimos preceptos legislativos (2006-09) explícitamente se reconoce personal y profesionalmente el ejercicio de la dirección como un valor destacado en la carrera profesional, con un grado superior que el que se tendría sin el ejercicio de la dirección y con mérito por la promoción dentro de la administración y, específicamente, para el acceso a la Inspección educativa de rango profesional y económico superior. Son elementos novedosos que deberían ir acompañados de una mayor autonomía en el ejercicio de la función. Se debe señalar que además en algunas comunidades autónomas, como pasa en Catalunya con la *Llei d'Educació*, se refuerzan las competencias directivas.

Sigue siendo una aspiración la apuesta por un modelo de escuela de calidad, basada en el liderazgo de los directores como eje vertebrador de un entorno mediato e inmediato complejo, donde la clarificación de los objetivos a través de los planteamientos institucionales, la creación de estructuras adecuadas a los nuevos modelos de desarrollo institucional y la importancia de las relaciones en el sí de la institución educativa, confluyen en apostar por conseguir buenos directivos con capacidad por liderar un modelo de escuela de calidad basado en el liderazgo distribuido, la profesionalización y la cultura de colaboración.

d) *Condicionantes profesionales*

Reconocer las asociaciones profesionales de directores es una de las recomendaciones de la OCDE. Estas asociaciones proporcionan un diálogo, intercambio de conocimientos y divulgación de buenas prácticas de la dirección que pueden favorecer el que más directores participen y el que se ayuden en el refuerzo del estatuto profesional. Existen asociaciones profesionales que tienen una gran actividad a nivel estatal y están relacionadas a nivel europeo, que emiten informes, realizan congresos y jornadas sobre temas de organización y dirección escolar. FEDADI (Federación Española de Asociaciones de Directivos) afiliada a ESHA (Asociación Europea de Directores de Enseñanza) y el FEAE (Fórum Europeo de Administradores de la Educación) con representación provincial y estatal, serían excelentes ejemplos. Sus páginas web recogen amplia información sobre publicaciones, congresos, selección de artículos de prensa y de opinión, documentos de organizaciones internacionales y de las otras federaciones. Con mayor o menor radicalidad abogan por poder dotar al sistema educativo español de una dirección plenamente profesionalizada, al servicio de una educación de calidad. Siendo la dirección un tema de reflexión y debate, la consideran como eje vertebrador del proyecto educativo del centro. La profesionalización se percibe como un elemento esencial para la mejora de la gestión de los centros.

1.3.5. Portugal

Entre los principales cambios que observamos en los últimos años referente al perfil de acceso al cargo de director de escuela, cabe destacar: el refuerzo de una perspectiva androcéntrica en la gestión y una consecuente disminución de directores de género femenino; la mejora de la cualificación de los directores y de su formación de base y la intensificación del trabajo del director, en un marco de intensificación del trabajo docente en general.

a) *Condicionantes personales*

En el primer caso, y a pesar de que no existan datos actualizados sobre los directores en ejercicio, hemos asistido a una disminución del porcentaje de feminización del cuerpo de directores que, en la década de 1990 en Portugal, rondaba el 53 %. En realidad, el discurso oficial que desde esa época ha inspirado los cambios legislativos en este ámbito, va en el sentido de reforzar una perspectiva androcéntrica de la gestión (“lógico”, “racional”, “competitivo”, “liderazgo fuerte”, etc.), contradiciendo la tendencia de una valorización del referente “doméstico” sobre el referente “industrial” o “burocrático”.

En el segundo caso, se ha asistido al incremento de la asistencia de profesores a postgrados (principalmente maestrías), destacando la importancia que han tenido en esta expansión los cursos de especialización en Administración Educacional. Aunque no todos los que frecuentan estos cursos sean o vayan a ser directores, no se puede negar la influencia que esta formación ha tenido, tanto en el ejercicio de las funciones de la alta gestión (equipo de dirección, consejo pedagógico) como en las funciones intermedias (director de departamento y tutor). De este modo, se puede concluir que se ha ampliado la base de candidaturas para el cargo de director (hay cada vez más profesores especializados en este ámbito), pero que también ha aumentado el número de profesores que no son directores pero que tienen competencias para la gestión, ya sea por haber ejercido con anterioridad cargos de dirección (cuyos mandatos han cesado) o por la asistencia frecuente a cursos de formación especializada.

En el tercer caso, hay que destacar la influencia que ha tenido la cultura de la "performatividad" (Stephen Ball) en el trabajo docente, en general, y en el trabajo de los administrativos, en particular. El refuerzo de la autonomía de las escuelas, el aumento de los dispositivos de evaluación, la agudización de las tensiones y conflictos intraescolares, la creciente importancia de la dimensión administrativa y económica, junto con una mayor visibilidad de la gestión escolar, son responsables de la intensificación de su trabajo y de la existencia de elevados niveles de estrés y de agotamiento laboral (*burnout*).

b) *Condicionantes contextuales*

En Portugal, la legislación sobre la gestión escolar ha estado marcada, desde la revolución democrática de 1974, por los principios de colegialidad y nombramiento de órganos administrativos, en lo que la misma Constitución de la República (Ley Fundamental) denomina "gestión democrática". Como se ha podido observar, a partir de 2008, esta situación se ha modificado, a pesar de que en la práctica muchos de los anteriores presidentes de los órganos colegiales (consejos ejecutivos) hayan sido elegidos para los nuevos cargos de directores.

El papel institucional del director ha ido ganando relevancia y un ejemplo de ello es la creación, en 2007, del Consejo de las Escuelas. Este consejo es un organismo nacional creado por el Ministerio de Educación, con funciones consultivas, constituido por sesenta directores que son elegidos por las escuelas y agrupamientos (estructura organizacional con órganos propios de administración y gestión) de todo el país. Su misión principal consiste en representar, junto al Ministerio de Educación, los establecimientos de enseñanza no superior (educación básica y secundaria) en lo que respecta a las políticas relativas a este nivel de enseñanza. En la práctica, se trata igualmente de un foro de información, discusión y formación informal con relación a las diversas materias que interesan a la gestión escolar, así como un eslabón y un dispositivo de influencia del Ministerio de Educación en relación con las escuelas.

La existencia y el funcionamiento de este organismo (aún siendo de iniciativa gubernamental) ha contribuido a la progresiva construcción de una cultura profesional específica de estos responsables de la gestión escolar, que se alarga en las redes de las relaciones personales que se establecen con los directores de las escuelas que los han elegido.

En este contexto, la necesidad de una cultura profesional específica de los directores escolares resulta de la confrontación y convergencia con diferentes tradiciones y perspectivas. Desde el director que es visto, fundamentalmente, como delegado del poder central en la escuela, al director que es visto como representante de la escuela junto a la administración central y regional o, más recientemente, al director que es visto como un mediador local de distintos intereses particulares, al servicio de la definición y de la provisión de un bien común (servicio público de educación).

Hay que resaltar que en este proceso de construcción de una identidad y una cultura profesional específica, los directores de las escuelas han sido sometidos a diferentes presiones (a veces contradictorias), de las que cabe destacar: la retórica gubernamental defensora de una visión "moderna" de la gestión escolar inspirada en los principios de la "nueva gestión pública"; la supervivencia y, a veces, el apoyo de una administración burocrática y controladora; la presión por parte de algunos sectores de la opinión pública (principalmente

ligada al mundo económico) que valoran las virtudes de la adquisición del estilo y de las prácticas de gestión empresarial por parte de los directores; la presión de los sindicatos de profesores y de sus representados que luchan por la supremacía de la gestión pedagógica sobre otras funciones de gestión; la persistencia, en numerosas escuelas, de los valores de la "gestión democrática", y la contradicción entre diferentes paradigmas de gestión y de formación (desde una perspectiva más gerencial correspondiente a los modelos de formación para las buenas prácticas, a una perspectiva crítica de raíz sociológica correspondiente a los modelos de formación reflexiva).

c) Condicionantes del sistema

La dirección de las escuelas en Portugal ha pasado a ser ejercida a través de un organismo unipersonal (director) solo a partir de 2008. Desde 1974 (con la revolución democrática) hasta hoy en día, la dirección de las escuelas era ejercida por un órgano colegial (consejo directivo o consejo ejecutivo). Así pues, se asiste a una mayor visibilidad y densificación de las funciones de los directores y a un refuerzo de sus competencias de liderazgo y de gestión. Este refuerzo deriva también de las políticas de autonomía de las escuelas que se han ido desarrollando desde finales de la década de los ochenta. A pesar de la subsistencia de la imagen del director como "primus inter pares" (con relación a los demás profesores de la escuela), se observa una progresiva recomposición de su papel, con un incremento de su identidad (distinta a la de los demás profesores) y de su responsabilidad, principalmente en la supervisión y evaluación. No existen dispositivos específicos de evaluación de los directores. La apreciación de su trabajo se hace en el marco de la evaluación externa de las escuelas y de los agrupamientos, especialmente a través de los ítems relativos a la evaluación del liderato. El ejercicio del cargo de director sigue siendo visto como una especialización de la función docente, aunque existen ciertos detractores que defienden la "profesionalización" de la gestión escolar, llegando incluso a admitir que el cargo de director pueda ser ejercido por no docentes.

De cualquier modo, en Portugal estamos lejos de las tendencias más radicales como, por ejemplo, las del Reino Unido, de privatización de la gestión escolar mediante la contratación de servicios a empresas comerciales.

Del mismo modo, también estamos lejos de las tendencias presentes en otros países (como en Francia) donde se ha creado una carrera autónoma para los gestores escolares con procesos propios de contratación y ascenso.

d) ***Condicionantes profesionales***

Los directores y los agrupamientos de las escuelas de educación básica y secundaria son elegidos a través de un concurso promovido por el Consejo General, órgano colegial de representación de los docentes, del personal no docente, de los padres de alumnos, de la autarquía y de otros representantes de la comunidad local, incluidos, en las escuelas secundarias, los representantes de los alumnos. Los candidatos al cargo de director deben ser profesores de carrera con al menos cinco años de ejercicio, con formación especializada o experiencia en gestión (un mandato como mínimo), ya sea en escuelas de educación pública o privada.

En el proceso de candidatura debe constar un "proyecto de intervención" para la escuela o

el agrupamiento en el cual pretenden ejercer sus funciones. En éste, los candidatos identifican los problemas, definen los objetivos y estrategias y establecen la programación de las actividades que se proponen realizar durante el mandato. Los directores son elegidos por un período de cuatro años (renovable por el mismo período) y, cuando terminan el mandato, regresan a su condición de profesor.

En Portugal no existe un sistema inicial de formación de directores. A pesar de ello, las universidades y otras escuelas de enseñanza superior ofrecen cursos de formación especializada (mínimo 250 horas) en administración de la educación para profesores que ejercen o pretendan ejercer funciones de alta dirección o dirección intermedia. Muchos profesores y directores también cursan doctorados (2º ciclo de Bolonia) en esta área de especialización.

Los directores reciben por el ejercicio de este cargo un complemento salarial, variable en función del número de alumnos de la escuela o del agrupamiento, de entre 600 y 750 euros (entre un 50 y un 65 % del sueldo medio de un docente). Están dispensados de la docencia, pero pueden prestar servicio escolar si esa es su voluntad. Los directores son coadyuvados por un subdirector y pueden nombrar a tres adjuntos en función del número de alumnos de la escuela o del agrupamiento, así como disponer de un crédito de horas semanales (de 11 a 22) para constituir asesorías técnico-pedagógicas (en las áreas de contabilidad, informática, jurídica, finanzas y psicología). En el ejercicio de sus funciones, los directores articulan su acción con otros órganos de la alta gestión (consejo pedagógico) y órganos de gestión intermedia (jefes de departamento curricular). En los agrupamientos, cada escuela tiene un coordinador ejecutivo.

1.4. Resultados y conclusiones

Más allá de las particularidades que presenta cada uno de los cinco contextos estatales aquí presentados, en relación con los condicionantes en los que ejercen sus funciones los directores escolares, interesa analizar las principales similitudes y diferencias para comprobar posibles dinámicas compartidas u otras diferenciadoras.

Sintetizamos, al respecto, algunas ideas-fuerza de cada uno de los condicionantes aquí abordados por los cinco países seleccionados. Para mostrar los datos de una manera más sintética y facilitar su comparación, vamos a presentarlos en cuatro matrices (cuadro 1) que responden a cada uno de los condicionantes que se han ido presentando por país. Ni que decir tiene que el ejercicio de reducción y síntesis siempre implica el riesgo de cierta arbitrariedad y subjetividad, pero resulta necesario para nuestros fines comparativos y de establecimiento de tendencias.

Cuadro 1. Condicionantes de la dirección en cinco países iberoamericanos

Condicionantes contextuales de la dirección escolar				
Cuba	**Venezuela**	**Bolivia**	**España**	**Portugal**
- Paralización de inversiones que afectan el desempeño. - Necesidad de adoptar nuevos retos sociales. - El desarrollo debe plantearse de tal manera que se vincule con la mejora y la innovación en el desempeño profesional.	- Reto de desarrollar nuevos planes y directrices curriculares. - Revisión de las normativas profesionales vigentes para adaptarse de forma eficaz a los nuevos escenarios. - Mayor coordinación con las demás estructuras y niveles del sistema educacional regional, mundo laboral, asociaciones, sindicatos, etc.	- Necesidad de aprobación de la actuación profesional por parte de la comunidad. - Exigencia de mayor interdependencia entre las escuelas y las familias. - Asumir las funciones inherentes a la dimensión pedagógica y administrativa. - Perspectiva de profundizar en las relaciones con el entorno sindical, asociativo, etc.	- Período de revalorización de la función directiva. - Mayor vinculación de los directores a organismos y asociaciones profesionales. - Profundo debate sobre la profesionalización del cargo. - Muchas veces faltan candidatos en las escuelas y deben ser nombrados de oficio.	- Decisión ministerial para crear una cultura profesional específica y para redefinir el perfil profesional. - Necesidad de modernizar la gestión escolar y aproximarla a la nueva gestión pública. - Profesión masculinizada. - Aumento de oferta de cursos sobre formación directiva.

Condicionantes personales de la dirección escolar				
Cuba	**Venezuela**	**Bolivia**	**España**	**Portugal**
- Perfil de dinamizador cultural. - Alta motivación para la mejora escolar.	- Enfoque formativo y desarrollo profesional muy burocratizado. - Escasos apoyos y poco reconocimiento social. - Dificultades para atender y conocer la cambiante normativa. - Perfil de agente comunitario y dinamizador local. - Necesidad de mayor prestigio social.	- Acceso a partir del Magisterio Nacional, experiencia docente, y nivel avanzado. - Formación específica en administración educativa. - El entorno escolar y administrativo aprueba la candidatura. - Reconocimiento social y complementos salariales. - Muchos candidatos por las condiciones profesionales.	- Elección colegiada por el consejo escolar. Los candidatos deben ser docentes en ejercicio con experiencia, vinculados a la administración pública y presentar un proyecto de dirección que es aprobado por el consejo escolar. - Escasa profesionalización, actualmente en debate. - Escaso reconocimiento social.	- Dirección colegiada y de tipo electivo que persigue la gestión democrática. - Sobrecarga de trabajo y necesidad de mayor cualificación. - Aumento de las responsabilidades y tareas administrativas. - Escaso reconocimiento y pocos complementos.

Condicionantes del sistema de la dirección escolar				
Cuba	**Venezuela**	**Bolivia**	**España**	**Portugal**
- Exigencia de formación permanente. - Interrelación escuela-comunidad-universidades pedagógicas-dirección territorial. - Procesos de negociación y acuerdo entre la administración del sistema y el centro educativo.	- No hay explicitación legislativa de las funciones directivas. - Acceso por méritos en el currículum profesional. - Asignación administrativa a los puestos directivos. - Sistema de asesoramiento integral para directivos en ejercicio.	- Cambios en las funciones y condiciones de la dirección en los últimos años. - Sistema orientado a la multiculturalidad y a la participación popular a través de las juntas. - Exámenes de competencia que incluyen pruebas de planificación y gestión. - La dirección se reserva para los maestros que acreditan mejor expediente. - Reto para una formación específica.	- Elección por parte del consejo escolar. - Presentación del proyecto de dirección. - La formación es un mérito no una condición. - Gran oferta formativa universitaria y no universitaria. - Debate sobre la profesionalización y la autonomía institucional.	- Mayores competencias profesionales y aumento de la autonomía escolar. - Configuración de un perfil profesional de mayor entidad. - Tradición que ve al director como una especialización de la función docente. - Privatización de algunos de los procesos de gestión escolar.

Condicionantes profesionales de la dirección escolar				
Cuba	**Venezuela**	**Bolivia**	**España**	**Portugal**
- Alto reconocimiento social. - Profesionalización. - Formación vinculada al ejercicio profesional.	- Bajo reconocimiento social. - Escasa formación en competencias. - Falta de un sistema de evaluación del desempeño profesional.	- Inicio de profesionalización. - Construcción de una identidad profesional específica. - Condiciones de trabajo poco colaborativas.	- Aumento entidades y organismos de asociacionismo profesional. - Escaso reconocimiento social, aunque remunerada. - Mucha oferta formativa y tradición universitaria en el ámbito de la organización y gestión educativa.	- No hay formación inicial en gestión escolar. - Carrera muy compleja. - Complementos salariales aunque hay sobrecarga de funciones y responsabilidades.

El análisis realizado no permite extraer conclusiones definitivas, aunque sí permite identificar los rasgos comunes que emergen en los cinco escenarios nacionales presentados. Las conclusiones relacionan los principales aspectos del marco teórico con los datos recolectados en los diferentes países estudiados y sintetizados en el cuadro anterior. Presentamos las conclusiones específicas sobre cada uno de los condicionantes estudiados y otras de carácter más global que se desprenden del estudio realizado.

Comparativamente, podemos decir que los condicionantes en cada uno de los sistemas estudiados son diferentes y que por sí mismos no tienen un efecto positivo o negativo, sino que dependen de cómo se articulen en su conjunto. A pesar de ello, podemos observar algunas tendencias comunes.

Los condicionantes contextuales están produciendo cambios profundos y permanentes en los contextos educativos, que generan escenarios de cierta inestabilidad y provisionalidad; igualmente, representan dificultades que entorpecen la labor directiva y apuntan a la necesidad de convertir las organizaciones educativas en sistemas abiertos al entorno, la comunidad y las familias.

De los condicionantes personales, destacan: a) la alta motivación de muchas de las personas que acceden al cargo directivo, independientemente de que, posteriormente, nos encontremos ante una profesión estresante; b) los directivos deben asumir un rol de dinamizadores de las relaciones internas y externas del centro; y c) finalmente, el clima laboral viene caracterizado por una sobrecarga de tareas, funciones y responsabilidades.

Los condicionantes profesionales implican un aumento de los organismos y asociaciones profesionales, además de la necesidad de mejorar el reconocimiento social y las retribuciones salariales de acuerdo con las responsabilidades y funciones desarrolladas; también, que es necesario definir las competencias específicas necesarias para el óptimo desempeño de la profesión.

Los condicionantes del sistema remarcan la necesidad de: a) definir un perfil específico de la dirección escolar diferenciado de la función docente; b) la urgencia y necesidad de establecer itinerarios formativos que engloben la formación inicial y permanente; y c) la apuesta decidida por un sistema de elección basado en méritos profesionales (no políticos) con la participación de la comunidad educativa demostrando un óptimo dominio de las competencias que implica el desempeño de la dirección.

De forma más global, nuestras conclusiones coinciden a su vez con lo que indican otros estudios nacionales e internaciones sobre la dirección escolar (OCDE, 2008):

1. La dirección escolar es un factor clave en la mejora de la escuela y para una educación de calidad y debe estar presente en todos los procesos organizativos de la institución.
2. Las condiciones en las que los directores ejercen sus tareas hacen que la dirección se convierta en una función poco atractiva.
3. La dirección no debe ser un mero agente burocrático o de representación de la administración y, por tanto, debe asumir también el liderazgo pedagógico.
4. Se deben substituir las formas de gestión autoritaria por un modelo de liderazgo compartido.
5. Se deben reformular las competencias profesionales y favorecerlas a través de la formación inicial y continua.

El análisis de estas condiciones no debería ser solo un ejercicio descriptivo o comparativo, sino servir para articular planes y acciones orientadas a la mejora y optimización de las condiciones en las que a diario desarrollan su labor los directivos escolares, no solo en los cinco países estudiados sino en toda Iberoamérica. La RedAGE debe ser, al respecto, un referente que favorezca y facilite tales condiciones.

1.5. Referencias bibliográficas

Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. En: *Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente,* Nº 128, Paris, vol. 3, pp. 11-26.

Barroso, J.; Afonso, N.; Dinis, L. (2007). "*Improving school leadership. Relatorio Nacional. Portugal"*. (Documento policopiado que sirvió de base para la redacción de *Improving School Leadership. Country Background Report for Portugal*. OECD, 2007 que se encuentra disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/44/56/40710632.pdf).

Drago-Saverson, E. y Pinto, K. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: drawing from the well of human resources, *International Journal of Leadership in Education,* 9: 2, pp. 129-155.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro. Elmore, 2000.

Gairín, J. (1999). La organización escolar, contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2008) Autonomía, calidad y evaluación, en García, A. (coord.). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.

Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 433-449.

Hopkins, D. (2009). *Leadership in Innovative Education Institutions. The Emergence of System Leadership*. Conferencia organizada por la Conferencia organizada por la Fundació Jaume Bofill del ciclo Debates sobre Educación. Barcelona.

Immergart, G. (2000). *Gestionando organizaciones de aprendizaje.* En Liderazgo y Organizaciones que aprenden. ICE, Universidad de Deusto.

Leithwood, K.; Mascall, B. y Strauss, T. (eds.) (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.

Navarro, M. (2009). Desenvolupament professional dels directors al finalitzar l'exercici de la función directiva. Trabajo de investigación inédito, (UAB, Departamento de Pedagogía Aplicada).

Molina, N. (2001). Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal-Estado Táchira- Venezue la). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra – España.

OCDE. (2008). *Improving school leadership. Volume 1. Policy and practice*. OECD.

OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica*. París: OCDE.

Pont, B. (2008). *Dirección y liderazgo escolar: políticas y prácticas en los países de la OCDE.* Barcelona.

Rodríguez, N. y Meza Chávez, M. (2006). La Dirección Escolar en Venezuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 4, Nº 4e, 2006. pp. 137-157. http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art10.pdf. Consultado el (24.06.2010).

San Antonio, D. (2008). Creating better schools through democratic school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 11: 1, PP. 43-62.

CAPÍTULO II

Competencias de la dirección para una nueva organización

Competencias de la dirección para una nueva organización

Ana García *(Coord.) (Universidad de Deusto, España)*
Arturo Chow *(Universidad de Ciencias Comerciales, Nicaragua)*
Rosa Tafur *(Pontificia Universidad Católica, Perú)*

Resumen

El presente trabajo asume el planteamiento de que la creciente complejidad organizativa de los centros educativos requiere una progresiva profesionalización de las personas que ocupan los puestos de dirección para una óptima gestión de los mismos. Entendemos que las tareas de dirección son distintas de las docentes y que, por tanto, su desempeño requiere una capacitación adecuada. Con dicho fin se propone adoptar y desarrollar un modelo de desarrollo profesional para los directivos de centros educativos basado en competencias.

Desde esta perspectiva se analiza, en primer lugar, cómo se han definido hasta la fecha los perfiles funcionales de la dirección en el contexto de los países participantes en este estudio (Nicaragua, Perú y España), así como las tendencias y requisitos que se consideran deseables de tener en cuenta para su futura definición en el corto, medio y largo plazo. A continuación, se presentará un modelo de competencias, seleccionando y definiendo aquellas que, a juicio de profesionales calificados en este ámbito, se estima necesario desarrollar en las personas que ocupan cargos de dirección para poder desempeñar con éxito las funciones anteriormente atribuidas.

2.1. Marco de referencia: hacia un modelo de desarrollo profesional basado en competencias

Como se analiza en otro capítulo de este libro, referido a las condiciones del ejercicio y desarrollo profesional, la mejora de la función directiva se dará en la medida en que se avance en una mejora significativa de todas las condiciones personales y contextuales que rodean el ejercicio.

La mejora de dichas condiciones incluye también la definición y el posterior sostenimiento de un modelo de desarrollo profesional coherente y acorde con la complejidad de la función requerida. En este contexto, entendemos la profesionalización de los cargos no como un cuerpo específico vitaliciamente acreditado con independencia del desempeño, sino como un desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva. Ese desarrollo de la competencia para el cargo requiere formación y experiencia, pero no solo, ya que ni la una ni la otra son por sí solas garantías de un buen ejercicio; requiere fundamentalmente una concepción del desarrollo profesional que, al igual que para el desarrollo docente, consiga vincular e integrar evaluación, formación y mejora.

Tras una formación inicial previa (que consideramos debiera tener al menos el rango de diploma o máster para asegurar una cualificación profesional básica suficientemente completa), se trataría de articular una formación continua basada en un modelo de competencias que permitiera definir perfiles profesionales básicos y específicos en función de las necesidades de los centros.

Así, una vez consensuados los perfiles profesionales básicos y el modelo de competencias que capacite para su desempeño, los candidatos y profesionales en ejercicio podrían acceder a una oferta formativa modular en función de sus necesidades personales y de las necesidades del centro. Esta formación continua se vincularía con una evaluación sucesiva de la competencia en el desempeño.

Somos conscientes de que este planteamiento supone una transformación importante en el diseño de programas de formación y en los actuales sistemas de evaluación, pero consideramos que abre una vía que posibilita integrar de forma coherente los procesos de evaluación, formación y mejora en el desarrollo profesional, y también vincularlos al desarrollo de los centros.

2.1.1. El enfoque funcional: los perfiles de la dirección

Un perfil profesional habrá de contemplar competencias relacionadas con las funciones que se espera desarrolle ese profesional en su ámbito específico de intervención. Así, para la selección y definición de dichas competencias consideramos que el enfoque funcional nos aporta una orientación adecuada, por cuanto permite poner en relación las competencias con las funciones que se habrán de desempeñar en los cargos de dirección en el centro. En consecuencia, entendemos que la fuente básica para su selección y definición deberá ser el perfil de funciones definido para la dirección.

El análisis de la evolución producida en la definición de la función directiva durante el siglo XX puso de relieve cómo el perfil de la dirección se ha venido componiendo a partir de las aportaciones de los modelos organizativos derivados de las teorías de la organización, y deudores, a su vez, de los paradigmas epistemológicos:

- Desde el paradigma científico-racional imperante hasta la década de los setenta, se destacó, primero, la necesidad de desarrollar *funciones técnicas* (planificar, coordinar, dirigir, controlar y evaluar) para atender a las necesidades de división y coordinación del trabajo propias de la estructura formal, en torno a un proyecto de trabajo que vertebre las distintas partes del sistema; así como, más tarde también, funciones humanas para conducir, animar y motivar a las personas y grupos, facilitando un clima que integre armónicamente la estructura formal e informal.

- Desde las aportaciones de los modelos culturales y simbólicos (paradigma interpretativo-simbólico), que empezaron a tener una incidencia significativa en el ámbito educativo a partir de los años ochenta, se subrayó la importancia de la cultura de la organización y la necesidad de desarrollar *funciones culturales* que promovieran la construcción de una cultura común y que la dirección ejerciera la función simbólica de representarla como cabeza visible del centro.

- El paradigma socio-crítico, con un fuerte desarrollo e incidencia reflejada tanto en la literatura como incluso en la legislación educativa en la década de los noventa, puso de relieve la necesidad de analizar las dinámicas políticas (de poder y conflicto) que se generan en la organización y sus relaciones con la posibilidades de cambio y transformación del centro; para ello se plantea la necesidad de desarrollar tanto *funciones políticas* (de regulación de la participación y el poder, dinamización de los procesos de trabajo colaborativo, e intervención en conflictos) como críticas de animación e

innovación pedagógica (facilitando la reflexión y revisión crítica, y promoviendo el cambio, la innovación y la mejora).

Así al inicio del siglo XXI asumimos, desde un enfoque integrador, que las funciones atribuidas recogen sucesivamente distintas dimensiones en el funcionamiento de la organización a las que el directivo deberá prestar atención para su dinamización y mejora. Con base en esta premisa, proponemos una tipología de funciones cuyas categorías tratan de responder a las distintas dimensiones del funcionamiento del centro educativo como organización.

Esta tipología nos permitirá un primer análisis y clasificación de las funciones propuestas para los cargos de dirección (tanto desde los respectivos marcos legales como desde el criterio de nuestra comunidad de profesionales), y poder establecer posteriormente la correspondencia con las competencias que permitirán su desempeño. Hemos diferenciado nueve categorías de funciones, recogidas en el cuadro 1, a las que se puede proponer o añadir otras que no se consideren incluidas.

Cuadro 1. Tipología de funciones de la dirección

PLANIFICACIÓN: Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de los documentos y proyectos que sistematizan la vida del centro (proyectos educativos, curriculares, planes de gestión, etc.), así como de elevarlos a las instancias implicadas para su aprobación. Implica detectar necesidades, establecer objetivos y elaborar planes y proyectos.
COORDINACIÓN: Coordinar la totalidad de estructuras de organización (equipos de trabajo, órganos y otros elementos) existentes en el centro y estructurar propuestas para su óptimo funcionamiento, orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. Implica armonizar el trabajo de las personas y órganos para un desarrollo coherente de las actuaciones y proyectos, así como del empleo de los recursos.
CONTROL – EVALUACIÓN: Realizar el seguimiento y evaluación de los procesos y resultados. Implica realizar el seguimiento de la dinámica funcional del centro, supervisar el desarrollo y evaluación de los proyectos, y evaluar la eficacia de su organización, proponiendo instrumentos óptimos para la evaluación y la introducción de los mecanismos de reajuste oportunos.
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS: Dotar a los órganos y miembros del centro de los espacios y recursos necesarios para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones, responsabilizándose de la gestión económica y administrativa, así como de las instalaciones y equipamientos.
RELACIONES HUMANAS: Animar y motivar a las personas y grupos, facilitando la interacción, la información, la comunicación, y el desarrollo de un clima que integre armónicamente la estructura formal e informal.
CULTURALES: Promover la construcción de una cultura común en la comunidad educativa con valores y prácticas compartidas, y ejercer la función simbólica de representar dicha cultura como cabeza visible del centro, tanto al interior del mismo como ante las instancias externas.

POLÍTICAS: Ejercer la jefatura del personal del centro, y regular la participación y el poder entre los distintos sectores y miembros de la comunidad educativa, dinamizar los procesos de trabajo colaborativo en equipo e intervenir en conflictos.
RELACIONES EXTERNAS: Asumir y desempeñar con convicción funciones propias de cualquiera de los ámbitos anteriores siempre que impliquen también el ser desarrolladas en ámbitos externos (tales como la representación y comunicación con otras instituciones, el intercambio y la consecución de nuevos recursos, entre otras).

2.1.2. Selección y definición de competencias de la dirección

Las competencias son factores de superación individual y grupal, que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno. Las competencias cobran sentido en el desempeño y son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo. Así, somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos. El origen de esos logros está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales, a nivel cognitivo, comportamental, actitudinal y valórico.

De la misma manera que las competencias pueden definir perfiles profesionales y sirven para identificar candidatos que se adecuen a las exigencias de un puesto determinado, pueden también relacionarse con niveles de mayor o menor eficacia. En consecuencia, las competencias pueden ser unos excelentes indicadores de necesidades de formación individualizada, que redundarán en beneficio del centro educativo por un mejor desempeño de las funciones que exige la función de dirección.

Para avanzar en la propuesta de un modelo de competencias directivas en el contexto de trabajo de la Red AGE se partió de un modelo previo trabajado desde una las universidades miembro, la Universidad de Deusto. Partir de este modelo nos permitía un acceso directo a su documentación y recursos, una fundamentación previamente desarrollada y avalada de sus elementos, contando con evidencias empíricas contrastadas. No obstante, se propuso ampliar el conjunto de competencias seleccionadas y previamente definidas con diversas aportaciones posteriores, sometiendo todas ellas a la consideración del juicio de un grupo de expertos de los distintos países. El objetivo era llegar a un conjunto de competencias básicas que reuniera un alto grado de acuerdo entre la comunidad profesional consultada, tanto en su selección como en su definición.

Presentaremos cómo se procedió para la construcción y validación de este modelo de competencias directivas tomado como punto de partida. Se realizó, en primer lugar, una revisión de la literatura en torno al desarrollo de las competencias profesionales (orígenes, conceptos, enfoques, modelos y tipologías desarrollados) para articular un marco conceptual sólido que fundamentara el modelo. Así, en el marco elaborado se define el concepto de competencia y se opta por un determinado enfoque para la elaboración de una tipología propia. El modelo toma como fuentes fundamentales de referencia, el modelo de competencias adoptado por la Universidad de Deusto para el desarrollo de su proyecto universitario y el perfil de funciones atribuido a la dirección en los centros educativos.

2.1.2.1. El modelo de competencias

El modelo de competencias adoptado por la UD constituye, como decíamos, una de las fuentes fundamentales para la propuesta del modelo de competencias directivas. Esta universidad ha apostado por un Plan de Innovación Pedagógica (Marco Pedagógico UD, 2001), uno de cuyos pilares se asienta en la elaboración y desarrollo de perfiles profesionales para las titulaciones basados en competencias. Tanto el concepto de competencia como la tipología para la selección y clasificación de las mismas se definieron a partir de una amplia revisión de la literatura y de los modelos previos. Este modelo de competencias fue también adoptado por el Proyecto Tunning (200-,---) desde el cual se está trabajando para la convergencia europea de los perfiles académicos y profesionales propios de las distintas titulaciones, y que ha inspirado iniciativas similares en el ámbito iberoamericano. Estimamos, por ello, pertinente que estas consideraciones sean tomadas en cuenta en las eventuales definiciones a medio y largo plazo de los perfiles profesionales de la dirección de centros educativos.

En este marco, las competencias se definen como "el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores" (UD, 2006). En nuestro concepto de competencia, existe una necesaria integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades, técnicas, normas y procedimientos que diferencian la actuación o comportamiento en el desempeño académico-profesional. La competencia es un concepto integrador difícil de definir y evaluar, que busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional (Villa, Poblete y otros, 2007).

La competencia es por tanto un concepto complejo, referido al dominio del conocimiento teórico y práctico, la utilización de las estrategias, métodos, técnicas y procedimientos propios de un área científica o profesional; la adecuación al entorno y contexto específico en el que se desarrolla la competencia y la vivencia de actitudes y valores ético-profesionales que dan el matiz a la actuación profesional.

Figura 1. Concepto de competencia en la UD (Poblete, 2003)



Para la elaboración de una tipología de competencias se realizó una revisión sistemática de las competencias recogidas por distintos autores y organizaciones, observando que existe un número básico de ellas, que aparecen en todos los modelos. Actualmente se suelen denominar competencias genéricas o transversales, ya que se demandan, con mayor o menor intensidad, en el desempeño de la mayor parte de las actuaciones profesionales con orientación a las personas, a las ideas y a las tareas. En la síntesis realizada, se distinguen tres tipos básicos de competencias:

- *Competencias instrumentales*: aquellas que tienen una función instrumental, es decir, de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional.
- *Competencias interpersonales*: suponen habilidades individuales y sociales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes.
- *Competencias sistémicas*: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Requieren haber adquirido previamente competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

Esta tipología, y las competencias incluidas, sirven como base para la selección de un conjunto de competencias priorizadas en cada perfil profesional, que se completarán por otras competencias específicas de cada función o actividad profesional.

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

CATEGORÍA		COMPETENCIA
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	PENSAMIENTO: REFLEXIVO, LÓGICO, ANALÓGICO, SISTÉMICO, CRÍTICO, CREATIVO, PRÁCTICO, DELIBERATIVO Y COLEGIADO.
	METODOLÓGICAS	ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESTRATEGIAS/APRENDIZAJE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS TOMA DE DECISIONES PLANIFICACIÓN
	TECNOLÓGICAS	PC HERRAMIENTAS DE TRABAJO GESTIÓN/BASE DE DATOS
	LINGÜÍSTICAS	COMUNICACIÓN VERBAL COMUNICACIÓN ESCRITA MANEJO IDIOMA EXTRANJERO
INTERPERSONALES	INDIVIDUALES	AUTOMOTIVACIÓN RESISTENCIA/ADAPTACIÓN AL ENTORNO TRABAJO EN EQUIPO
	SOCIALES	DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD COMUNICACIÓN INTERPERSONAL TRABAJO EN EQUIPO TRATAMIENTO DE CONFLICTOS NEGOCIACIÓN
SISTÉMICAS	DE CAPACIDAD EMPRENDEDORA	CRETIVIDAD ESPÍRITU EMPRENDEDOR CAPACIDAD INNOVADORA
	DE ORGANIZACIÓN	GESTIÓN POR OBJETIVOS GESTIÓN DE PROYECTOS DESARROLLO DE LA CALIDAD
	DE LIDERAZGO	INFLUENCIA CONSIDERACIÓN PERSONALIZADA ESTIMULACIÓN INTELECTUAL DELEGACIÓN Y EMPOWERMENT
	DE LOGRO	ORIENTACIÓN AL LOGRO

Este conjunto de competencias ha sido desarrollado (puede verse en Villa, Poblete y otros, 2007, primera versión, y 2009, en su segunda versión) para facilitar su trabajo y evaluación: una *definición* que concreta y delimita el significado que se desea expresar bajo el término de cada competencia; la *vinculación* del dominio que supone la competencia con otras competencias, actitudes y valores estrechamente relacionados; la distinción de *tres niveles de dominio* en cada competencia; una serie de *indicadores* (generalmente de cuatro a seis, por nivel) que vienen a ser pistas o evidencias del grado de desarrollo en el dominio de la competencia; y cada uno de estos indicadores viene a concretarse en una escala de cinco *descriptores*.

2.1.2.2. El perfil de competencias directivas

Siguiendo el proceso propuesto, en primer lugar se llevó a cabo un análisis de las funciones exigidas para una gestión eficaz de los centros. Después, tomando como referencia el perfil de funciones analizado en el epígrafe anterior, se seleccionaron aquellas competencias que se estimaban necesarias para el desempeño de dichas funciones, tanto interpersonales, instrumentales como sistémicas.

Fueron seleccionadas catorce competencias, orientados primero por el juicio de tres especialistas que, de manera independiente, coincidieron en doce de ellas y posteriormente se añadieron otras dos, tras un debate y consultas a profesionales que ocupaban puestos directivos, (puede verse con más detalle el proceso de construcción de este modelo de competencias directivas y el instrumento elaborado para su evaluación en García Olalla y Poblete, 2003a; Poblete y García Olalla, 2003b). Se puede observar cómo existe un equilibrio entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas: las competencias

instrumentales garantizan un nivel de profesionalidad y gestión mediadora; las competencias interpersonales subrayan el carácter humano e interactivo de la profesión docente; las competencias de carácter sistémico dotan de trascendencia y capacidad transformadora a la labor de dirección.

Cuadro 2. Competencias seleccionadas para el perfil directivo (García Olalla y Poblete, 2003 a)

COMPETENCIAS DIRECTIVAS	
DENOMINACIÓN	**CATEGORÍA**
PLANIFICACIÓN	INSTRUMENTAL
PENSAMIENTO ANALÍTICO	INSTRUMENTAL
TOMA DE DECISIONES	INSTRUMENTAL
COMUNICACIÓN	INSTRUMENTAL
ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	INSTRUMENTAL
RESISTENCIA AL ESTRÉS	INTERPERSONAL
RELACIONES INTERPERSONALES	INTERPERSONAL
TRABAJO EN EQUIPO	INTERPERSONAL
NEGOCIACIÓN	INTERPERSONAL
INNOVACIÓN	SISTÉMICA
ESPÍRITU EMPRENDEDOR	SISTÉMICA
LIDERAZGO	SISTÉMICA
COACHING	SISTÉMICA
ORIENTACIÓN AL LOGRO	SISTÉMICA

A continuación, se realizó un trabajo de análisis y reflexión para discriminar los comportamientos que caracterizan a las competencias. A partir del detalle de los comportamientos identificados se elaboró un inventario denominado "*Cuestionario sobre comportamientos en el trabajo*". Este inventario evalúa las catorce competencias seleccionadas, mediante la valoración de seis comportamientos para cada una de ellas. El coeficiente de fiabilidad interna hallado para este cuestionario en la primera aplicación, con una muestra de cien sujetos, fue elevado ($\alpha = .8586$) (Poblete y García Olalla, 2003b).

En un estudio posterior realizado en 2007 (Pereda, García Olalla y Poblete, 2008a, 2008b), junto a las catorce competencias resultantes de los estudios previos, se decidió añadir el factor de inteligencia emocional, al estar siendo destacado en aquel momento como un elemento fundamental en el ámbito docente; detallando los cuatro ingredientes que distinguen los especialistas: Autoconfianza, Autodominio, Sentido Ético y Conciencia Social. El cuadro 4 recoge las dieciocho competencias resultantes, tal y como se definieron en aquel estudio.

Cuadro 3. Competencias para la Dirección de centros educativos (Pereda, García Olalla y Poblete, 2008)

PLANIFICACIÓN: Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, método y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.
PENSAMIENTO ANALÍTICO: Modo de pensar que permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.
TOMA DE DECISIONES: Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.
COMUNICACIÓN: Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión.
ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE: Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.
RESISTENCIA AL ESTRÉS: Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad.
RELACIONES INTERPERSONALES: Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no-verbales.
TRABAJO EN EQUIPO: Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
NEGOCIACIÓN: Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos.
INNOVACIÓN: Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales modificando (introduciendo elementos nuevos) los procesos y los resultados.
ESPÍRITU EMPRENDEDOR: Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.
LIDERAZGO: Influir sobre individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
COACHING: Apoyar el desarrollo personal y profesional, ayudando a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal.
ORIENTACIÓN AL LOGRO: Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.
AUTOCONFIANZA: Utilizar adecuadamente las propias competencias, aceptando bien los retos y demostrando seguridad.

AUTODOMINIO: Gestionar las propias emociones y sus impulsos, canalizándolos de forma útil.
SENTIDO ÉTICO: Inclinarse positivamente hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral.
CONCIENCIA SOCIAL: Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes, para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponible siempre que sea necesario.

Así, con este modelo de competencias se han realizado diversos estudios empíricos, en los que se analiza e informa respecto a la importancia atribuida por los profesionales en ejercicio al conjunto de competencias presentadas para un óptimo desempeño de la función directiva en los centros educativos, así como el nivel de desarrollo o dominio que se estima poseen actualmente en relación a las mismas. En 2002 se realizó el primer estudio empírico con una muestra de 100 directivos de centros educativos, que se comparó con una muestra de 50 directivos de organizaciones empresariales (Poblete y García Olalla, 2003b); en el estudio realizado durante 2003 la muestra se amplió a 200 directivos (Poblete y García Olalla, 2004); y en el último estudio realizado en 2007 se empleó una muestra total de 506 sujetos, consultando en este caso no sólo a miembros de equipos directivos (124 sujetos), sino también a profesores (381) que en la actualidad no pertenecían a dichos equipos, aunque en algunos casos lo hubieran hecho (Pereda, García Olalla y Poblete, 2008a, 2008b).

Previamente a la realización de este trabajo en la Red AGE, se realizó una nueva revisión de la literatura e investigación desarrollada posteriormente en el ámbito iberoamericano respecto a las competencias directivas. La principal conclusión es la coincidencia en un cierto número de competencias centrales, pero también la progresiva aparición de otras tantas ya más diversificadas. Destaca, entre ellos, el trabajo desarrollado por Teixidó (2007, 2009 al haber realizado una amplia revisión de los modelos de competencias y competencias directivas precedentes, y haber propuesto un modelo integrador de competencias para la dirección de centros, que ha sido sometido a la opinión de una amplia muestra de profesionales en ejercicio.

Finalmente, se decidió tomar como referencias centrales el modelo de Poblete y García Olalla (anteriormente expuesto), junto con el modelo de Teixidó (puede verse en Teixidó 2007, 2008, entre otros), ampliando las 14 competencias iniciales hasta un total de 29 competencias posibles para un perfil de la dirección de centros educativos. Consultando la bibliografía de referencia se puede observar cómo muchas de ellas coinciden con el modelo anterior de Poblete y García Olalla. No obstante, proponemos tomar en consideración aquellas otras competencias propuestas y valorar su adecuación y aportación para incorporarlas o no en el perfil de competencias que se proponga a partir de la reflexión realizada por este grupo de trabajo de la Red AGE en el contexto iberoamericano. El objetivo sería llegar a la selección y definición de un conjunto de competencias básicas que podrían situarse entre 15 ó 20 competencias, a lo sumo. Para ello se siguió el proceso de trabajo que se describe en la Fase 2 de este documento.

2.2. Proceso de trabajo seguido

El grupo constituido en la RedAGE para la realización de este trabajo ha contado con la participación de tres países miembros: Nicaragua, Perú y España. El trabajo del grupo se ha desarrollado en dos fases:

• En la 1ª fase el objetivo inicial ha sido analizar los perfiles atribuidos a la dirección de los centros educativos en cada uno de los países miembros del grupo. En un segundo momento, se deseaba analizar comparativamente dichos perfiles para identificar, en la medida de lo posible, aquellos aspectos comunes que pudieran perfilar un conjunto de funciones básicas de dirección atribuidas a cargos directivos y que pudieran ser después desempeñadas de forma más unipersonal o colegiada.

• En la 2ª fase el objetivo ha sido llegar a un conjunto de competencias directivas básicas que reúnan un alto grado de acuerdo entre la comunidad profesional consultada, tanto en su selección como en su definición. Se ha tratado también de relacionar dichas competencias con aquellas funciones para cuyo desempeño capacitan.

A continuación se detalla el procedimiento de trabajo e instrumentos empleados en cada una de estas fases.

2.2.1. Fase I: perfiles de la dirección

El objetivo de esta primera fase era analizar los perfiles atribuidos a la dirección de los centros educativos en cada uno de los países miembros del grupo (Nicaragua, Perú y España). Para ello se siguió el siguiente proceso:

• Identificar las **figuras u órganos de dirección** que aparecen en la legislación vigente en cada país, tanto órganos colegiados (equipo de dirección o similares) como unipersonales (director, jefe de estudios, secretario, administrador, etc.). Para cada figura completaríamos sus datos de identificación:

- o Figura: identificada por su nombre.
- o Naturaleza: definición de la naturaleza del cargo u órgano.
- o Composición: especificando quienes lo integran cuando se tratase de un equipo u órgano colegiado.
- o Procedimiento de acceso.
- o Duración del cargo.
- o Fuente: haciendo constar el o los documentos legales de referencia de los que se extrae el análisis realizado.

• **Funciones legales**: enunciar las funciones propuestas para cada órgano en el marco legal de referencia, clasificándolas de acuerdo a las nueve categorías anteriormente enunciadas. Se podía añadir categorías si se encontraban funciones que se estimaba no incluidas en ninguna de las anteriores.

• **Propuesta de otras funciones**: tras analizar el marco legal, se podían añadir otras funciones que considerándose necesarias o deseables para dicho cargo (desde la experiencia, o el criterio profesional especializado) no estaban contempladas en el marco legal.

• **Observaciones para el análisis**: aquí se podían incluir consideraciones tanto para entender el análisis realizado como para formular valoraciones y conclusiones respecto al mismo.

Con estos datos se completaría la ficha, que se recoge a continuación, para cada uno de los órganos o cargos de dirección analizados.

Ficha de trabajo 1: perfiles de la dirección

ANALISIS DE LOS PERFILES DE LA DIRECCIÓN

PAÍS:

ÓRGANO de dirección:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Naturaleza:

Composición:

Procedimiento de acceso:

Duración:

Fuentes:

ANALISIS DE FUNCIONES			
CATEGORÍAS	FUNCIONES LEGALES	PROPUESTA DE OTRAS FUNCIONES	COMPETENCIAS
PLANIFICACIÓN			
COORDINACIÓN			
CONTROL - EVALUACIÓN			
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS			
RELACIONES HUMANAS			
CULTURALES			
POLÍTICAS			
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA			
RELACIONES EXTERNAS			
OTRAS. Especificar			
OBSERVACIONES:			

2.2.2. Fase II: selección y definición de competencias directivas

El objetivo de esta segunda fase era llegar a un conjunto de competencias directivas básicas que reúnan un alto grado de acuerdo entre la comunidad profesional consultada, tanto en su selección como en su definición.
Para ello se acordó realizar la consulta a un mínimo de cinco expertos en cada país, utilizando la ficha que se adjunta y siguiendo el proceso de trabajo que se detalla a continuación:

1. Con relación a cada una de las competencias propuestas, había que valorar en una escala de 1 a 5 el grado de **importancia** atribuida al dominio de dicha competencia para un buen ejercicio de la función directiva capaz de promover, a su vez, un óptimo funcionamiento del centro, (siendo 1-Nada importante, 2-Poco importante, 3-Medianamente importante, 4-Bastante importante, 5-Muy importante).

2. Tras la visión obtenida con la valoración realizada del conjunto de competencias, se manifestaba respecto a cada una de las competencias si se debía **adoptar** (**SÍ** o **NO**) dentro del conjunto de competencias directivas consideradas centrales y básicas.

3. En la columna de **redefinición**, se formularían todas las propuestas para modificar, ampliar, sintetizar, etc. las definiciones dadas, e incluso el nombre de las mismas. Además, en algunos casos, se presentaba más de una definición, dadas por distintos autores. También podía proponerse la integración de algunas de las competencias, adoptando alguno de sus nombres y definiciones, o proponiendo otros.

4. En la primera columna, presentada en blanco, se indicarían las categorías de las **funciones** para cuyo desempeño se consideraba importante y necesario el dominio de dicha competencia. Es decir, se trataba de poner en relación estas competencias con las funciones analizadas en la fase anterior, expresadas en términos de las categorías: Planificación, Coordinación, Control-Evaluación, Administración y Gestión de Recursos, Relaciones Humanas, Culturales, Políticas, Innovación Pedagógica, Relaciones Externas, u otras especificadas previamente.

5. Además, se podían añadir **otras competencias**, que no estando incluidas en el listado propuesto se consideraron importantes para el ejercicio de la función directiva. Habría que detallar su nombre y definición, y realizar también con ellas el mismo procedimiento de análisis que con las anteriores.

6. En la columna de **otras observaciones** se podía añadir cualquier comentario, sugerencia o valoración que no se hubiera podido incluir en los epígrafes anteriores.

7. Una vez finalizado el trabajo con esta ficha, se pedía volver a las "**Fichas de análisis de los perfiles de la dirección**" generadas para cada uno de los cargos en la fase anterior y pedir a los expertos consultados que hicieran lo siguiente:

a. Proponer **otras funciones** no incluidas en nuestro análisis previo que estimaran importantes en el perfil de dicho órgano de dirección.

b. Señalar en la cuarta columna (antes en blanco) qué **competencias** del listado anterior se consideraban necesarias para el desempeño de las funciones descritas en esa categoría para ese órgano.

Siguiendo el proceso de trabajo descrito se podrían obtener dos resultados: por una parte, un perfil común de competencias básicas para el ejercicio de la función directiva en el marco actual de las organizaciones educativas; y por otra parte, la adaptación de perfiles competenciales diferenciados en función de las características del cargo y de los ámbitos específicos de intervención en cada país.

Se adjunta, a continuación, la Ficha de trabajo propuesta para esta fase.

CATEGORÍAS FUNCIONES	COMPETENCIAS			IMPORTANCIA					ADOPTAR		REDEFINICIÓN propuestas	OTRAS observaciones
	Nº	Nombre	Definición	1	2	3	4	5	SÍ	NO		
	1	PLANIFICACIÓN	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, método y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.									
	2	VISIÓN ESTRÁTEGICA	Desde una proyección de futuro retador y realista determinar los objetivos, prioridades, métodos y controles a corto, medio y largo plazo de forma coherente, como resultado de un análisis de las fortalezas y debilidades propias del equipo y teniendo en cuenta las oportunidades y amenazas que se presentan.									
	3	PENSAMIENTO ANALÍTICO	Modo de pensar que permite discriminar entre los distintos aspectos, componentes, niveles o factores que configuran una determinada realidad.									
	4	AUTOGESTIÓN/ GESTIÓN DEL TIEMPO	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Delimita el tiempo profesional y personal.									

	5	**ORGANIZACIÓN**	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Coordina y supervisa el trabajo realizado por las distintas unidades: ciclos, departamentos, comisiones, etc.									
	6	**TRABAJO EN EQUIPO**	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros									
			del equipo directivo y el equipo docente. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro del objetivo común. Comparte los resultados con los demás.									
	7	**TOMA DE DECISIONES**	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.									
	8	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**	Identifica las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de una situación compleja. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas en el tiempo.									
	9	**ORIENTACIÓN AL LOGRO**	Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.									
	10	**COMUNICACIÓN**	Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión. Se comunica con claridad y precisión. Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión.									

	11	**RELACIONES INTERPERSONALES**	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no-verbales. Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Muestra interés por las personas. Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales, etc.).									
	12	**LIDERAZGO**	Influir sobre individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Influye a las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente.									
	13	**AUTO-CONFIANZA/ FORTALEZA INTERIOR**	Utilizar adecuadamente las propias competencias, aceptando bien los retos y demostrando seguridad. Se muestra sereno en circunstancias adversas. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externos.									
	14	**SENTIDO/ COMPROMISO ÉTICO**	Inclinarse positivamente hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral. Se siente comprometido con los objetivos del centro. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respeta los derechos de las personas.									

	15	**AUTONOMÍA**	Muestra suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión. Decide y lleva a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asume responsabilidades.									
	16	**PARTICIPACIÓN**	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la comunidad educativa. Plantea abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones tomadas buscando el compromiso de las partes. Considera y es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes.									
	17	**NEGOCIACIÓN**	Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos.									
	18	**AUTODOMINIO/ CONTROL EMOCIONAL**	Gestionar las propias emociones y sus impulsos, canalizándolos de forma útil. Mantiene controladas las propias emociones. Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. Es resistente al trabajo en condiciones de estrés.									
	19	**ENERGÍA**	Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no solo palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.									
	20	**RESISTENCIA AL ESTRÉS**	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad.									

	21	**RESISTENCIA AL ESTRÉS**	Planifica la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura conocer y contribuir a la resolución de problemas de las familias y de los alumnos.									
	22	**ADAPTACIÓN AL CAMBIO**	Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión acerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. Modifica la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades.									
	23	**INNOVACIÓN**	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales modificando (introduciendo elementos nuevos) los procesos y los resultados.									
	24	**ESPÍRITU EMPRENDEDOR**	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.									
	25	**ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE**	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.									
	26	**DESARROLLO PERSONAL**	Analiza críticamente su comportamiento. Selecciona y asiste a acciones de formación adecuadas a sus necesidades. Se plantea y ensaya nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad.									

	27	**COACHING/ DESARROLLO PROFESIONAL DE COLABORA-DORES**	Apoyar el desarrollo personal y profesional, ayudando a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal. Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro. Ayuda a los colaboradores a identificar sus puntos débiles y a plantearse retos de mejora. Asesora y anima a sus colaboradores.									
	28	**CONCIENCIA SOCIAL**	Detectar las redes sociales y las relaciones de poder importantes, para orientarlas hacia el crecimiento de la comunidad, estando disponible siempre que sea necesario.									
	29	**IMPLICACIÓN SOCIAL**	Establecer objetivos, tomar decisiones y llevar a cabo planes de acción, teniendo en cuenta las consecuencias sobre el resto de los elementos afectados directa o indirectamente por nuestras actuaciones (compañeros, empleados, clientes, grupos sociales, contexto medio ambiental).									
	30	**OTROS Especificar**										

2.3. Resultados

Expondremos a continuación los resultados obtenidos en cada una de estas fases siguiendo el proceso de trabajo anteriormente descrito.

2.3.1. Funciones de la dirección

La situación de los cargos de dirección es diversa en cada uno de los tres países analizados, tanto respecto de los órganos existentes como de su nivel de definición.

En los tres países existen, con una u otra denominación, consejos escolares y claustros reconocidos como órganos colegiados de dirección, siendo en todos ellos órganos integrados por la representación social en el primer caso y por el equipo de docentes en el segundo. Estos órganos van a compartir funciones de dirección con el director, en el caso del primero

de carácter más político y de control social, y en el segundo de carácter pedagógico.

En España se reconoce al equipo directivo como un órgano colegiado de dirección, en Perú se refiere al comité directivo, y Nicaragua no se hace ninguna referencia expresa a este órgano.

El denominador común es la figura central del director, como órgano unipersonal que asume la autoridad y responsabilidad del ejercicio de la dirección en el centro educativo. El desarrollo de otros cargos unipersonales de dirección es ya muy irregular dependiendo de los países: En Perú se alude a los subdirectores, Nicaragua contempla la figura del subdirector y España establece al jefe de estudios y al secretario como cargos directivos mínimos presentes en todos los centros públicos.

Trataremos de presentar a continuación una visión comparada integrada de la situación respecto a los órganos de dirección que se vinculan con cargos directivos. No entraremos en este espacio en el análisis de otros órganos colegiados como el claustro y el consejo escolar.

En relación a cada una de las figuras analizadas (Equipo directivo, Director y otros cargos directivos), presentaremos un breve marco de sus condiciones de acceso para pasar a analizar las funciones atribuidas desde los respectivos marcos legales de cada país y, en algunos casos, ampliadas por propuestas de otros especialistas en este área.

2.3.1.1. El equipo directivo

Como hemos indicado en la introducción de este análisis, el marco legal de España y Perú introducen de forma explícita la figura de equipo o comité directivo como un órgano colegiado de dirección, integrado por los órganos unipersonales de dirección que existan en cada caso en el centro educativo. Recogeremos, por tanto, tanto los referentes legales como literarios que se proponen para la definición de este órgano (cuadro 4) en ambos países.

Cuadro 4. El equipo directivo - Datos de identificación

Naturaleza:

- En Perú: el marco legal señala que el comité directivo es responsable de organizar, conducir y evaluar los procesos de gestión pedagógica, institucional y administrativa de la institución educativa.

- En España: El marco legal básico de referencia no define la naturaleza de la función directiva de este órgano colegiado, sólo alude a su composición como sumatorio de órganos unipersonales.

A partir de otras propuestas de autores especializados podríamos definirlo como "órgano colegiado de gobierno, integrado por los cargos unipersonales de dirección, que ejerce la dirección del centro a nivel técnico y ejecutivo en todas sus áreas de funcionamiento, por delegación de la comunidad educativa y bajo la supervisión del consejo escolar".

Composición:

- En Perú: el director junto con los subdirectores.
- En España: En los centros públicos en su estructura mínima está integrado por: director, jefe de estudios, secretario (y cuantas determine, en su caso, la administración educativa). Se prevén otras ampliaciones en función del tamaño y otras características diferenciales del centro. En los centros privados es facultativo. En cas o de existir, la única figura obligada es la del director, dependiendo el resto de su estructura de la decisión de cada centro.

Procedimiento de acceso: En España el director elige al resto de miembros de su equipo, proponiendo su nombramiento a la administración educativa, previa comunicación al claustro y al consejo escolar.

Duración: En España es la duración del mandato del director que ha elegido al equipo, salvo renuncia motivada de los miembros o cese justificado por el director.

Fuentes:
En España, la legislación básica establecida por las Leyes Orgánicas (de máximo rango) aplicables en todo el territorio estatal no establecen funciones para el equipo directivo: LODE (1985), LOPEG (1995), LOE (2006). Existen referencias en otras disposiciones de desarrollo de menor rango (por ejemplo decretos), o bien en disposiciones de ámbito autonómico (se toman como ejemplo las de País Vasco, pionera en 1993, y Asturias, más recientemente desarrollada en 2007): LEPV (1993). Ley de la Escuela Pública Vasca, RDS (1996), Asturias (2007) (las referencias completas aparecen en las Referencias bibliográficas detalladas al final de este capítulo).

Respecto a las funciones atribuidas al equipo directivo, este análisis se ha desarrollado sólo en el caso de España, de modo que se presentan las propuestas legales y literarias recogidas, formulando algunas observaciones finales respecto al carácter de las mismas.

Como se puede observar en el cuadro 6, el marco legal se concentra en funciones fundamentalmente técnicas de planificación, coordinación, control-evaluación y gestión de recursos. También aparecen, aunque en menor medida, las funciones humanas de facilitación de la convivencia y el clima escolar.

Son aún muy escasas las referencias a funciones culturales, políticas, críticas y de innovación pedagógica, y de relaciones externas. No aparecen tampoco definidas las funciones de liderazgo y rol directivo que caracterizan a este órgano. Por tanto, se ha completado este tipo de funciones con otras referencias literarias. En la columna de la derecha se ha presentado de forma integrada en la "Propuesta de otras funciones" tanto las funciones legales como literarias, para posibilitar una visión unitaria del Perfil de funciones propuesto para el equipo directivo.

Cuadro 5. Análisis de funciones - equipo directivo

CATEGORÍAS	FUNCIONES LEGALES	PROPUESTA DE OTRAS FUNCIONES
PLANIFICACIÓN	1.Elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria final de curso. 2. Elaborar el proyecto de gestión, el proyecto de actividades de formación extraescolares y complementarias, y el programa anual de gestión para la aprobación de todos éstos planes por el órgano máximo de representación. 3. Elaborar y actualizar el proyecto educativo del centro, el proyecto de gestión, las normas de organización y funcionamiento y la programación general anual, teniendo en cuenta las directrices y propuestas formuladas por el consejo escolar y por el claustro.	1. Responsabilizarse en coordinar e impulsar la elaboración de los documentos y proyectos que sistematizan la vida del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, reglamento, plan anual y memoria). 2. Responsabilizarse de forma directa de la elaboración del proyecto de dirección o plan estratégico, el plan anual y la memoria. 3. Elevar al consejo escolar para su aprobación todos estos planes y proyectos.
COORDINACIÓN	4. Coordinar y supervisar la ejecución de los programas mencionados en el apartado anterior. 5. Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del consejo escolar y del claustro en el ámbito de sus respectivas competencias. 6. Organizar los equipos docentes y decidir al inicio de cada curso los criterios conforme a los cuales se adscribirá el profesorado a sus actividades (de acuerdo con las normas que regulan la materia). 7. Velar por el buen funcionamiento del centro docente y por la coordinación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro, al consejo escolar y a otros órganos de coordinación didáctica del centro.	4. Organizar los equipos docentes y decidir al inicio de cada curso los criterios conforme a los cuales se adscribirá el profesorado a sus actividades (de acuerdo con las normas que regulan la materia). 5. Coordinar la totalidad de estructuras de organización (órganos y elementos) existentes en el centro. 6. Estructurar propuestas de funcionamiento para los órganos colegiados y equipos de trabajo orientando sus dinámicas y métodos de trabajo.

CONTROL-EVALUACIÓN	8. Velar por el buen funcionamiento del centro. 9. Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento. 10. Elaborar el borrador de la Memoria Anual para su discusión y aprobación por parte del Consejo Escolar. 11. Informar al Consejo escolar sobre el cumplimiento de los programas anuales al efecto de que éste apruebe la Memoria Anual. 12. Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro docente y elaborar la memoria final del curso, teniendo en cuenta las valoraciones que efectúen el claustro y el consejo escolar sobre el funcionamiento del centro y el desarrollo de la programación general anual.	7. Supervisar el desarrollo y la evaluación de los proyectos y programas existentes en el centro. 8. Realizar el seguimiento de las incidencias que se producen en la dinámica funcional del centro. 9. Evaluar continuamente la eficacia de la organización del centro (tanto en sus procesos como en los resultados) proponiendo instrumentos óptimos de evaluación e interviniendo en su elaboración y aplicación. 10. Diseñar el modelo de evaluación del centro incluido en el plan anual y en la memoria. 11. Sistematizar el proceso de reajuste de las actuaciones en función de los resultados de la evaluación. 12. Elaborar el borrador de la memoria anual para su discusión y aprobación por parte del consejo escolar. 13. Colaborar con las evaluaciones externas de funcionamiento del centro.
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	13. Establecer los criterios para la elaboración del presupuesto. 14. Realizar propuestas sobre las necesidades de recursos humanos del centro docente atendiendo a los criterios de especialidad del profesorado y a los principios de eficacia y eficiencia del sistema educativo público. 15. Gestionar los recursos humanos y materiales del centro a través de una adecuada organización y funcionamiento del mismo.	14. Proponer el anteproyecto económico. 15. Analizar el seguimiento y la correspondencia entre el proyecto económico y los gastos producidos. 16. Elaborar propuestas de financiación e inversión para la mejora del centro. 17. Realizar propuestas sobre las necesidades de recursos humanos del centro, atendiendo a los criterios de especialidad del profesorado y a los principios de eficacia y eficiencia. 18. Dotar de espacios y materiales de trabajo adecuados y suficientes a los diversos grupos de trabajo para un óptimo desarrollo de sus actividades y funciones. 19. Informarse y movilizarse para solicitar y acceder a fuentes complementarias de recursos y financiación. 20. Conseguir recursos económicos al margen de los proporcionados por la Administración.

RELACIONES HUMANAS	16. Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro. 17. Proponer a la comunidad educativa actuaciones que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran, mejoren la convivencia en el centro y fomenten un clima escolar que favorezca el estudio y la formación integral del alumnado	21. Instrumentalizar (establecer y optimizar) los canales de información en el seno de la comunidad, haciéndose eco de las demandas de los estamentos e informando de la gestión y administración escolar. 22. Actuar como puente entre la comunidad escolar y el resto de instituciones educativas (de zona, CEP/CRP, Administración). 23. Conocer y estudiar en el seno del equipo directivo las cualidades profesionales y los logros personales de cada uno de los profesores del claustro. 24. Fomentar un clima relacional positivo. 25. Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro.
CULTURALES		26. Ostentar la representación del centro en el seno de la comunidad. 27. Ostentar la representación del centro de cara a la Administración y en ámbitos externos. 28. Ejercer esta función de representación, delegada por la comunidad, de forma auténticamente representativa de las aspiraciones y planteamientos existentes en el centro. 29. Potenciar e impulsar la colaboración con las familias.
POLÍTICAS	18. Asistir al director en la adopción de criterios sobre la dirección y coordinación del centro, así como en las decisiones de mayor trascendencia en lo referente a su funcionamiento. 19. Estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.	30. Asistir al director en la adopción de criterios sobre la dirección y coordinación del centro, así como en las decisiones de mayor trascendencia en lo referente a su funcionamiento. 31. Realizar una función directiva colegiada que vehiculice y haga factible el logro de la totalidad de funciones del equipo. 32. Ejercer la jefatura del personal adscrito al centro. 33. Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

		34. Estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro. 35. Impulsar la participación en la comunidad educativa de todos sus sectores y miembros. 36. Negociar con los colectivos los objetivos del trabajo, sus condiciones y estrategias para que el equipo se identifique con ellas. 37. Intervenir en las situaciones de contingencia y conflicto que puedan surgir en el centro. 38. Promover la comunicación, participación e intercambio con instituciones locales y del barrio.
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	20. Impulsar y fomentar la participación del centro docente en proyectos europeos, en proyectos de innovación y desarrollo de la calidad y equidad educativa, en proyectos de formación en centros y de perfeccionamiento de la acción docente del profesorado, y en proyectos de uso integrado de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.	39. Impulsar el perfeccionamiento profesional del personal adscrito al centro. 40. Diagnosticar la situación docente para detectar necesidades y carencias, y proponer programas de formación en función de las necesidades detectadas. 41. Impulsar experiencias de innovación en el centro que permitan al profesorado la reflexión e investigación a partir de su propia acción docente. 42. Diseñar estrategias y métodos de trabajo para que las tareas de planificación y evaluación favorezcan la reflexión, innovación y mejora. 43. Impulsar la participación del profesorado en el desarrollo de la calidad y equidad educativas. 44. Estimular e incentivar al profesorado para la búsqueda, estudio y uso integrado de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación. 45. Pedir subvenciones para desarrollar proyectos de innovación. 46. Animar al intercambio de experiencias con otros centros educativos.

RELACIONES EXTERNAS	21. Proponer al CE el establecimiento de relaciones de colaboración con otros centros. Así como formular propuestas para que dicho órgano las eleve, si las considera oportunas, a la Administración educativa en orden a la suscripción de convenios con otras instituciones con fines culturales. 22. Potenciar e impulsar la colaboración con las familias y con las instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno.	47. Ostentar la representación del centro de cara a la Administración y en ámbitos externos. 48. Actuar como puente entre la comunidad escolar y el resto de instituciones educativas (de zona, centros de recursos y/o de profesores, Administración). 49. Promover la comunicación, participación e intercambio con instituciones locales y del barrio. 50. Impulsar la participación del centro en proyectos europeos. 51. Informarse y movilizarse para solicitar y acceder a fuentes complementarias de recursos y financiación. 52. Conseguir recursos económicos al margen de los proporcionados por la Administración. 53. Colaborar con las evaluaciones externas de funcionamiento del centro.
OTRAS. Especificar	23. Aquellas otras funciones que delegue en él el consejo escolar, en el ámbito de su competencia.	

2.3.1.2. El director

El director es el único cargo de dirección presente en el marco legal de los tres países. Podremos contrastar, por tanto, condiciones de acceso y las funciones atribuidas a este órgano unipersonal en cada uno de ellos.

Cuadro 6. El director - Datos de identificación

Naturaleza: • En Perú, el director es la máxima autoridad y representante legal de la institución educativa, responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Este tiene como funciones conducir la institución educativa, presidir el CONEI, promover un clima adecuado de trabajo, una práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta de ella a la comunidad educativa, recibir una formación especializada de acuerdo a su cargo, así como una remuneración acorde con sus responsabilidades. • En Nicaragua, el director o director general, en su caso, es el responsable de la conducción y administración del centro educativo para lo que cuenta con facultades de dirección y de gestión.

• En España, es considerado el responsable de la gestión general y el funcionamiento del centro, en particular de su actividad docente, ejercerá la dirección pedagógica y la jefatura de todo el personal que preste servicios en el centro, actuando de conformidad con las directrices emanadas del órgano máximo de representación, sin prejuicio de las competencias del resto de miembros del equipo directivo y de los órganos colegiados de gobierno.
Procedimiento de acceso:

• En Nicaragua, es necesario ser docente con antigüedad en el centro escolar y tener acreditación por las administraciones educativas, En el caso de los centros públicos es designado por el Ministro de Educación, Cultura y Deportes.

• En Perú el nombramiento en los cargos de responsabilidad directiva (director y subdirectores) se obtiene por concurso público

• En España, se realiza la selección y nombramiento mediante un concurso de méritos por una comisión con participación de la comunidad educativa y la administración educativa, basada en la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados y la valoración del proyecto de dirección presentado.
Duración:

• En Nicaragua, es un periodo de cinco años, según cambios electorales de gobierno

• En Perú, los directivos (director y subdirectores) están sujetos a evaluación y certificación de sus competencias para el ejercicio del cargo, de acuerdo a ley, cada tres años.

• En España, es un período de cuatro años que podrá renovarse por periodos de igual duración, previa valoración positiva del mandato realizado.
Fuentes:

• En Nicaragua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República de Nicaragua.- Manual de Organización y Funciones (2006). 2.-Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Públicos (2008)

• En Perú:

  o Ley General de Educación 28044. Artículos 55 y siguientes.

  o http://www.lisnet.uni.edu.pe/GA/Difusion/ALE0004.pdf. Revisado el 07-02-2010.

  o D.S. Nº 009-2005-ED: Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, artículo 22º

  o D.S. No 007-2001-ED. Aprueban normas para la Gestión y Desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos, numeral IV.4.

  o R.M. No 168-2002-ED Aprueban disposiciones complementarias de las normas para la Gestión y Desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos, numeral 3.4.

º D.S. Nº 016-2002-ED, Reglamento General de Asociaciones de Padres de Familia.

º LEY No 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial.

• En España, toda la legislación básica establecida por las Leyes Orgánicas aplicables en todo el territorio estatal han establecido las funciones del Director: LODE (1985), LOPEG (1995), LOE (2006). Por lo que se han revisado para su actualización y se han completado con otras disposiciones de desarrollo de menor rango (por ejemplo Decretos), y disposiciones de ámbito autonómico (se toman como ejemplo las de País Vasco en 1993 y Asturias, más recientemente desarrollada en 2007). Así, han sido las Fuentes: LODE (1985), LOPEG (1995), LOE (2006), LEPV (1993), RDS (1996), Asturias (2007).

Cuadro 7. Análisis de Funciones – Director

CATEGORÍAS	ESPAÑA	PERÚ	NICARAGUA
PLANIFICACIÓN		**LEGALES**: • Planificar el servicio educativo. • Diseñar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa. • Establecer, en coordinación con el Consejo Educativo Institucional, antes del comienzo del año lectivo, la calendarización del año escolar adecuándola a las características geográficas, económico-productivas y sociales de la localidad, teniendo en cuenta las orientaciones regionales, garantizando el cumplimiento efectivo del tiempo de aprendizaje, en el marco de las orientaciones y normas nacionales dictadas por el Ministerio de Educación para el inicio del año escolar. **OTRAS PROPUESTAS:** • Responsabilizarse directamente de la elaboración del Plan estratégico y del Plan Operativo Anual	

COORDINACIÓN	• Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.	**LEGALES**: • Organizar, dirigir y ejecutar el servicio educativo. • Conducir la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Trabajo y Reglamento Interno, de manera participativa. • Ejecutar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa. • Delegar funciones a los subdirectores y a otros miembros de su comunidad educativa. **OTRAS PROPUESTAS:** • Convocar, sensibilizar y organizar a los equipos docentes asegurando su participación efectiva en las comisiones de trabajo de acuerdo al PEI. • Propiciar una organización participativa en la comunidad educativa, estableciendo niveles de comunicación efectivos y horizontales. • Coordinar el funcionamiento de los distintos grupos docentes orientando sus dinámicas y métodos de trabajo. • Monitorear el cumplimiento de la funciones de los subdirectores. • Coordinar el cumplimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.	• Coordinar capacitaciones dirigidas a docentes, padres de familia, alumnos y al resto de miembros de la comunidad educativa.

CONTROL-EVALUACIÓN	• Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en las evaluaciones del profesorado.	**LEGALES:** • Planificar el servicio educativo. • Velar por la acertada ejecución del proyecto educativo institucional. • Evaluar la gestión institucional y técnico-pedagógica de la institución educativa. • Supervisar y evaluar el servicio educativo. • Evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa. • Estimular el buen desempeño docente estableciendo en la institución educativa, prácticas y estrategias de reconocimiento público a las innovaciones educativas y experiencias exitosas. • Presidir el Comité de Evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo. **OTRAS PROPUESTAS:** • Liderar las acciones que introduzcan la evaluación como un elemento indispensable de la cultura.	• Garantizar el cumplimiento de los talleres de evaluación, programación y capacitación, establecidos por el Ministerio de Educación • Supervisar, asesorar y evaluar la gestión de los docentes del centro en el cumplimiento de las políticas, planes y programas emitidos por el MINED • Controlar y apoyar las actividades curriculares y co-curriculares del centro educativo establecidas en su plan anual. • Mantener información objetiva y actualizada del desarrollo educativo del centro a través de la sub dirección docente.
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	• Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro; ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello según lo que establezcan las administraciones educativas. • Organizar el sistema de trabajo diario y ordinario del personal sometido al derecho laboral y	**LEGALES:** • Liderar los procesos de gestión educativa, pedagógica y administrativa. • Promover las mejores condiciones materiales para la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • Aprobar, por Resolución Directoral, los instrumentos de gestión de la Institución Educativa. • Velar por el mantenimiento y conservación del mobiliario, equipamiento e infraestructura de la institución educativa, y gestionar la adquisición y/o donación de mobiliario y equipamiento así como la rehabilitación de la infraestructura escolar.	• Dar seguimiento a los resultados educativos y a la eficiencia en el manejo administrativo y académico.

	conceder, por delegación, permisos por asuntos particulares al personal funcionario no docente y personal laboral destinado en el centro, de acuerdo con la normativa vigente. • Aprobar el calendario general de actividades docentes y no docentes, así como los horarios del profesorado y del alumnado, de acuerdo con la planificación de las enseñanzas, con el marco educativo y en el marco de las disposiciones vigentes.	**OTRAS PROPUESTAS:** • Realizar estudios de mercado en relación a la demanda del servicio educativo escolar. • Establecer los criterios para la elaboración del presupuesto institucional, considerar el plan anual. • Elaborar propuestas de financiación e inversión para la mejora del centro. • Establecer, junto con los subdirectores, la necesidad de recursos humanos para cubrir la demanda estudiantil, de acuerdo a perfiles profesionales previamente elaborados. • Velar por una infraestructura y mobiliario acordes con la misión, visión y objetivos institucionales. • Establecer alianzas interinstitucionales que permitan a la institución contar con recursos materiales.	
RELACIONES HUMANAS		**LEGALES:** • Promover las mejores condiciones de clima institucional para el adecuado desempeño profesional de los docentes y para que los educandos logren aprendizajes significativos. **OTRAS PROPUESTAS:** • Velar por el desarrollo de una cultura institucional coherente con los objetivos de la organización. • Promover canales de comunicación efectivos. • Fomentar un clima relacional positivo. • Propiciar la resolución de conflictos entre los distintos estamentos de la organización.	
CULTURALES	• Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a esta los	**OTRAS PROPUESTAS:** • Representar a la institución educativa en eventos culturales y sociales de la comunidad. • Fomentar la participación de los estudiantes en veladas	

	planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa. • Impulsar la colaboración con las familias (promoviendo la firma de compromisos educativos pedagógicos y de convivencia), con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomenten un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos. • Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.	culturales mostrando sus talentos e inteligencias múltiples. • Impulsar la colaboración de las familias en las actividades escolares. • Promover la comunicación, participación e intercambio con instituciones de la comunidad.	
POLÍTICAS	• Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro. • Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro. • Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes. • Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las	**LEGALES:** • Es la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa. • Promueve y preside el Consejo Educativo Institucional. **OTRAS PROPUESTAS:** • Ejercer la jefatura del personal de la institución educativa. • Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes. • Proponer al CONEI estrategias para fomentar la participación de la comunidad educativa en las actividades de la institución educativa.	• Cumplir y hacer cumplir las metas primordiales y políticas educativas emitidas por el Ministerio de Educación.

	medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar.		
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	• Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. • Promover planes de mejora de la calidad del centro docente, así como proyectos de innovación e investigación educativa.	**LEGALES:** • Desarrollar acciones de capacitación del personal. **OTRAS PROPUESTAS:** • Evaluar el perfil real de los docentes a fin de proponer programas de formación continua. • Establecer equipos colaborativos que impulsen experiencias de aprendizaje e innovación en la institución. • Incentivar a los docentes a incorporar las TIC en el desarrollo del material educativo para la enseñanza. • Pedir subvenciones para desarrollar proyectos de innovación. • Animar al intercambio de experiencias con otras instituciones educativas.	• Contribuir en el desarrollo del docente en las áreas científicas, técnicas, humanísticas.
RELACIONES EXTERNAS	• Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro y en actividades diversas de carácter centralizado que precisen de la participación del personal adscrito al centro, formar parte de los órganos consultivos que se establezcan al efecto y proporcionar la información y documentación que le sea requerida. • Promover convenios de	**LEGALES:** • Coordinar con la Asociación de Padres de Familia el uso de sus fondos, de conformidad con lo establecido en el Reglamento General de la APAFA. • Promover, en el ámbito de su competencia, acuerdos, pactos, consensos con otras instituciones u organizaciones de la comunidad y cautelar su cumplimiento. **OTRAS PROPUESTAS:** • Fomentar la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de proyectos productivos. • Promover la comunicación, participación e intercambio con instituciones de la comunidad. • Impulsar la participación del	

	colaboración con otras instituciones, organismos o centros de trabajo, de acuerdo al procedimiento que establezca la administración educativa.	centro en proyectos internacionales. • Informarse para solicitar a fuentes complementarias de recursos y financiación. • Conseguir recursos económicos.	
OTRAS. Especificar……..	• Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.		

Como podemos observar, el grado de desarrollo de las funciones atribuidas en el marco legal es variable en función de los países analizados: ampliamente regulado en el caso de Perú y España, y más parco en el caso de Nicaragua.
El análisis de las legislaciones más desarrolladas revela un perfil sobrecargado de funciones, con amplias atribuciones y demandas en la práctica totalidad de las categorías analizadas.

A ellas se podrían sumar otras tantas funciones deseables, en el caso de que fuera el único cargo unipersonal, o que habiendo otros lo asuman por delegación del director. Otra opción podría ser proponer la ampliación de funciones para el equipo directivo en su conjunto, siendo susceptible después la delegación de ciertas funciones en los cargos unipersonales que lo integran en función de las necesidades y características del centro y del propio equipo directivo.

2.3.1.3. Otros cargos directivos

En el caso de otros cargos de dirección, la situación es bastante diferente en cada uno de los países analizados:

- En Perú, se denomina subdirectores al personal jerárquico que actúa bajo la dependencia del director, aunque no se hace después referencia expresa a las funciones diferenciales de estos órganos unipersonales de dirección.

- En Nicaragua se contempla la figura del subdirector, que depende jerárquicamente del director y lo sustituye en caso de ausencia, asumiendo sus funciones.

- En España se contemplan, como mínimo en los centros públicos, las figuras del jefe de Estudios y el Secretario quienes, por delegación del director y bajo su autoridad, asumen la coordinación del área pedagógica y del área económico-administrativa del centro, respectivamente. Estos órganos son facultativos para los centros privados.

Veamos la naturaleza y condiciones de acceso en los tres países, y las funciones atribuidas para el ejercicio de la dirección a estos órganos en los países de Nicaragua y España.

Cuadro 8. Otros Cargos Directivos - Datos de Identificación

Naturaleza:

- El subdirector, en Nicaragua, es la segunda autoridad del centro educativo, depende jerárquicamente del director y lo sustituye en su ausencia, con las mismas facultades, derechos y obligaciones.

- Los subdirectores, en Perú, se definen como el personal jerárquico que, bajo la dependencia del director, coayuda al logro de los fines y objetivos de las instituciones educativas en el área de su competencia.

- En el caso de España, la legislación básica no define la naturaleza de la función directiva de estos órganos, tan solo existe alguna referencia legal aislada (por ejemplo en la LEPV), por lo que nos basamos, fundamentalmente en las propuestas de la literatura especializada. Así:

  - El *jefe de Estudios* es el órgano responsable de coordinar el funcionamiento del área pedagógica y del personal docente del centro, por delegación del director y de conformidad con los criterios aprobados por el equipo directivo del centro.

  - El *secretario* es el órgano responsable de coordinar el funcionamiento del área económico-administrativa del centro y del personal de administración y servicios, por delegación del director y de conformidad con los criterios aprobados por el equipo directivo del centro.

Procedimiento de acceso:

- En Nicaragua, el subdirector es un docente con antigüedad en el centro escolar y con acreditación por las administraciones educativas. En el caso de los centros públicos, es designado por el Ministro de Educación, Cultura y Deportes.

- En Perú se señala que las instituciones educativas completas que atiendan a más de un nivel educativo y tengan 10 o más secciones por nivel, podrán tener los respectivos subdirectores, bajo la dependencia del director; pero no se detalla el modo de acceso.

- En España, el director elige al jefe de Estudios y al secretario, proponiendo su nombramiento a la Administración educativa previa comunicación al claustro y al consejo escolar. En los centros privados es facultativo.

Duración:

- En Nicaragua, la duración del mandato del subdirector es de cinco años, según cambios electorales de gobierno.

- En España el periodo es el de duración del mandato del director que los ha elegido, salvo renuncia motivada o cese justificado por el director.

Fuentes:

- En Nicaragua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República de Nicaragua.-Manual de Organización y Funciones (2006). 2.-Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Públicos (2008).

- En España la legislación básica establecida por las Leyes Orgánicas (de máximo rango) aplicables en todo el territorio estatal no establecen funciones para el Jefe de Estudios y el Secretario: LODE (1985), LOPEG (1995), LOE (2006). Existen referencias en otras disposiciones de desarrollo de menor rango (por ejemplo Decretos), o bien en disposiciones de ámbito autonómico (se toman como ejemplo las de País Vasco en 1993, y Asturias, más recientemente desarrollada en 2007). Son Fuentes: LEPV (1993), RDS (1996), Asturias (2007).

En el caso del subdirector, en Nicaragua observamos un perfil cuyas funciones específicas se sitúan por completo en el área pedagógica, aparte de aquellas otras que específicamente el director le encomiende o asuma en su ausencia.

En el caso del jefe de Estudios (España), resulta curioso cómo este cargo, a pesar de tener el rango de órgano de gobierno, se le atribuye un perfil de funciones esencialmente de coordinador de la actividad y los recursos (siempre en el área pedagógica), y en aquellas funciones que tienen un carácter más ejecutivo se explicita siempre su actuación bajo la conformidad y criterios de la dirección del centro, quedando clara su dependencia funcional de esta figura. Se echa en falta una mayor capacidad de actuación y también un mayor protagonismo en las actividades y proyectos para la mejora educativa y la innovación pedagógica, más allá de coordinar las actuaciones derivadas de la ejecución de los programas existentes.

En el caso del secretario, las funciones legales de este cargo se concentran exclusivamente en la gestión de recursos y en el ejercicio como secretario del equipo directivo. De nuevo, la función más ejecutiva de ejercer la jefatura del personal de administración y servicios se desempeña por delegación del director y bajo las directrices del mismo.

Cuadro 9. Análisis de funciones - Otros cargos directivos

CATEGORÍAS	JEFE DE ESTUDIOS ESPAÑA	SECRETARIO ESPAÑA	SUBDIRECTOR NICARAGUA
PLANIFICACIÓN	1. Participar en la elaboración de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual junto con el resto del equipo directivo.	1. Elaborar el anteproyecto de presupuesto del centro docente.	
COORDINACIÓN	2. Coordinar, de conformidad con las instrucciones de la dirección, las actividades de carácter académico, de orientación y tutoría, extraescolares y complementarias del profesorado y del alumnado, en relación con el proyecto educativo, las programaciones didácticas y la programación general anual y velar por su ejecución. 3. Coordinar las actuaciones de los órganos de coordinación docente y de los órganos competentes en materia de orientación académica y profesional y acción tutorial que se establezcan reglamentariamente. 4. Organizar los actos académicos.	2. Ordenar el régimen administrativo y económico del centro docente, de conformidad con las instrucciones de la dirección y lo establecido en el proyecto de gestión del centro.	
CONTROL-EVALUACIÓN			Orientar y controlar las actividades de los estudiantes participantes en concursos y competencias de conocimientos y habilidades. Orientar y controlar el uso de la biblioteca, laboratorio,

			talleres y aulas especializadas del centro en estrecha coordinación con los jefes de área. Supervisar clases, en un mínimo de diez horas semanales, para constatar personalmente el buen desarrollo del proceso docente-educativo, y elaborar el informe respectivo sobre cada supervisión. Presentar informe por escrito de su trabajo al director respectivo.
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	5. Elaborar, en colaboración con el resto de miembros del equipo directivo, los horarios académicos del alumnado y del profesorado de acuerdo con los pedagógicos y organizativos incluidos en la programación general anual, así como velar por su estricto cumplimiento. 6. Asignar a cada profesor a una unidad o unidades del centro. 7. Coordinar la utilización de espacios, medios y materiales didácticos de uso común para el desarrollo de las actividades de carácter académico, de acuerdo con lo establecido en el proyecto educativo, en el proyecto de gestión y en la programación general anual.	3. Realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes. 4. Custodiar las actas, libros y archivos del centro docente, y expedir, con el visto bueno del titular de la dirección, las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados/as. 5. Realizar el inventario general del centro docente y mantenerlo actualizado, y velar por el mantenimiento y conservación de las instalaciones y equipamiento escolar, de acuerdo con las indicaciones del titular de la dirección. 6. Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico del centro.	Otras funciones que le delegue o asigne el director.
RELACIONES HUMANAS			

CULTURALES			
POLÍTICAS	8. Ejercer, de conformidad con las instrucciones de la dirección, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico. 9. Sustituir al director en caso de ausencia o enfermedad. 10. Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización, y apoyando el trabajo de la junta de delegados. 11. Favorecer la convivencia en el centro y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el reglamento de régimen interior y los criterios fijados por el consejo escolar.	7. Ejercer, de conformidad con las instrucciones de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios adscritos al instituto, y velar por el cumplimiento de las medidas disciplinarias impuestas. 8. Actuar como secretario/a de los órganos colegiados de gobierno, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos adoptados con el visto bueno del titular de la dirección. 9. La preparación de los asuntos que hayan de ser incluidos en el orden del día de las sesiones del órgano máximo de representación, del equipo directivo del centro y del claustro, de conformidad con lo que establezca el presidente de dichos órganos.	
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	12. Coordinar, con la colaboración del representante del centro correspondiente del profesorado y recursos que haya sido elegido por el claustro, las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como planificar y coordinar las actividades de formación y los proyectos que se realicen en el centro.		Asesorar, conjuntamente con el jefe de área, al personal en el proceso técnico docente.
RELACIONES EXTERNAS			
OTRAS. Especificar…….	13. Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el titular de la dirección o por la administración educativa, dentro de su ámbito de competencias, o por los reglamentos orgánicos y disposiciones vigentes.	10. Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el titular de la dirección o por la administración educativa, dentro de su ámbito de competencias, o por los reglamentos orgánicos y disposiciones vigentes.	

2.3.2. Competencias directivas

Presentaremos, en primer lugar, el resultado del conjunto de competencias seleccionadas y definidas tras integrar las aportaciones del grupo de expertos consultado y, después cerraremos este apartado con las relaciones establecidas por los expertos entre las funciones directivas y las competencias seleccionadas.

2.3.2.1. Selección y definición de competencias directivas

Se realizó la consulta a un grupo de quince expertos en la dirección de centros educativos: seis en España, cinco en Perú y cuatro en Nicaragua. En los informes de cada país se puede consultar la identidad y perfil de cada uno de ellos.

Tras analizar los cuestionarios completados por los expertos respecto a la importancia atribuida a cada una de las competencias, su propuesta de adoptarla o no en el perfil de competencias directivas, y las observaciones propuestas respecto a su definición y formulación, se propone la siguiente tabla de síntesis que integra las diversas aportaciones recabadas.

Tabla 1. Selección y definición de competencias directivas

COMPETENCIAS			Importancia	
Nº	**Nombre**	**Definición**	**X**	**Ord.**
1	**PLANIFICACIÓN Y VISIÓN ESTRATÉGICA**	Desde una proyección de futuro retador y realista determinar los objetivos, prioridades, métodos y controles a corto, medio y largo plazo de forma coherente, como resultado de un análisis de las fortalezas y debilidades propias y de la organización, teniendo en cuenta las oportunidades y amenazas que se presentan.	**5**	**1º.**
2	**ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO**	Establecer objetivos y prioridades. Programar actividades. Delimitar funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Planificar el uso del tiempo. Coordinar y supervisar el trabajo realizado por las distintas unidades (ciclos, departamentos, comisiones, etc.).	**4**	**8º**
3	**TRABAJO EN EQUIPO**	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes, fomentando la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y el equipo docente, y planteando el trabajo individual en función de su contribución al objetivo común.	**4,6**	**3º**

4	**TOMA DE DECISIONES**	Identificar las dificultades clave (tanto externas como de la organización) y elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.	**4,5**	**4º**
5	**ORIENTACIÓN AL LOGRO**	Realizar actuaciones que lleven a conseguir nuevos resultados con éxito.	**4,5**	**4º**
6	**RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNICACIÓN**	Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente. Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios, adaptándose a las características de la situación e interlocutores con el fin de lograr su comprensión y adhesión.	**4,4**	**5º**
7	**LIDERAZGO**	Influir sobre las personas y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Inspirar confianza y confiar en sus colaboradores, y estimular a las personas para comprometerse en los proyectos comunes.	**5**	**1º**
8	**SENTIDO/ COMPROMISO ÉTICO**	Inclinarse hacia el bien moral (es decir, hacia todo lo que eso significa bien, sentido de la vida, realización de la persona, sentido de la justicia) y perseverar en dicho bien moral. Evaluar las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética y respetar los derechos de todas las personas.	**4,3**	**6º**
9	**PARTICIPACIÓN Y NEGOCIACIÓN**	Fomentar la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa y tratar las diferencias que surgen entre personas y/o grupos de manera proactiva, considerando los intereses de las partes y buscando el compromiso.	**4**	**8º**
10	**AUTODOMINIO Y RESISTENCIA AL ESTRÉS**	Gestionar/ controlar las propias emociones y utilizar las propias competencias aceptando los retos. Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita seguir actuando con efectividad. Trabajar en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.	**4**	**8º**
11	**ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE DE ALUMNOS**	Planificar la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje y fomentar el análisis en profundidad de los resultados escolares para orientarse a la mejora de los mismos.	**4,7**	**2º**

12	**INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO**	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, introduciendo elementos nuevos que propicien la mejora de los procesos y los resultados. Anticipar las necesidades, prever los riesgos y generar respuestas a las contingencias.	**5**	**1º**
13	**ESPÍRITU EMPRENDEDOR**	Comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo todo el riesgo que esto acarrea.	**4,5**	**4º**
14	**ORIENTACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y AL APRENDIZAJE**	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del sistema personal de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo. Analizar críticamente el comportamiento propio.	**4,2**	**7º**
15	**COACHING/ DESARROLLO PROFESIONAL DE COLABORADORES**	Apoyar y contribuir al desarrollo personal y profesional de los colaboradores, ayudando a identificar sus puntos débiles, a plantearse retos de mejora, y a encontrar respuestas y recursos ante bloqueos de índole preferentemente personal. Asesorar y animar.	**4,3**	**6º**
16	**CONCIENCIA E IMPLICACIÓN SOCIAL**	Tomar decisiones y llevar a cabo planes de acción, teniendo en cuenta las consecuencias sobre el resto de los elementos afectados. Detectar las redes sociales y las relaciones, estando disponible para generar y apoyar iniciativas de desarrollo comunitario.	**4,5**	**4º**

Como vemos, de las 29 competencias inicialmente planteadas y valoradas en el cuestionario, se ha propuesto seleccionar un total de 16 competencias. Hay competencias que directamente se han eliminado por la escasa importancia atribuida a las mismas o por considerarlas ya incluidas en otras más amplias, también se han integrado algunas de ellas, y se han reformulado en la mayoría de los casos.

Respecto de la importancia atribuida podrían diferenciarse algunos bloques:

- Han sido priorizadas en primer lugar tres competencias: Liderazgo, Planificación y Visión estratégica, Innovación y Adaptación al cambio.

- Destacan también en segundo y tercer lugar: Orientación al aprendizaje de los alumnos y Trabajo en equipo.

- Otro grupo de competencias se sitúa en cuarto lugar: Toma de decisiones, Orientación al logro, Espíritu emprendedor, y Conciencia e Implicación social.

• Son valoradas en menor medida, entre quinto y séptimo lugar por este orden: Relaciones interpersonales y Comunicación, Sentido/ Compromiso ético, Coaching/ Desarrollo profesional de colaboradores, Orientación al aprendizaje y desarrollo personal.

• Han resultado las competencias menos valoradas, en octavo lugar: Participación y Negociación, Organización y gestión del tiempo, Autodominio y Resistencia al estrés.

En cualquier caso, todas las competencias seleccionadas han sido valoradas como bastante o muy importantes, habiendo obtenido puntuaciones iguales o superiores a cuatro.

2.3.2.2. Relación entre competencias y funciones

Al parecer la tarea de establecer relaciones entre las competencias propuestas y las funciones atribuidas a los órganos de dirección resultaba ardua en exceso, ya que en la mayoría de los casos los expertos se limitaron a poner en relación la tabla inicial de competencias con las categorías de funciones propuestas, pero fueron pocos los expertos que desarrollaron después la tarea complementaria propuesta de señalar las competencias necesarias para el ejercicio de las funciones en cada uno de los cargos.

Consideramos, por tanto, que las aportaciones disponibles son escasas para profundizar en este análisis con rigor, tarea que puede ser objeto de otro estudio posterior.

Sin embargo sí resultó curioso el alto grado de coincidencia, en muchos casos unánime, cuando se relacionaba de manera general las competencias con las categorías de las funciones, por lo que consideramos de relevancia reflejar estas relaciones establecidas, que se recogen en la siguiente Tabla.

Tabla 2. Relación entre competencias y funciones

COMPETENCIAS		CATEGORÍAS FUNCIONES
Nº	Nombre	
1	PLANIFICACIÓN Y VISIÓN ESTRATÉGICA	PLANIFICACIÓN *
2	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO	CORDINACIÓN * (GESTIÓN DE RECURSOS, PLANIFICACIÓN)
3	TRABAJO EN EQUIPO	COORDINACIÓN * (RELACIONES HUMANAS, POLÍTICAS)
4	TOMA DE DECISIONES	PLANIFICACIÓN * (CONTROL – EVALUACIÓN, GESTIÓN DE RECURSOS)

5	ORIENTACIÓN AL LOGRO	PLANIFICACIÓN * (CONTROL – EVALUACIÓN)
6	RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNICACIÓN	RELACIONES HUMANAS * (CULTURALES, POLÍTICAS, RELACIONES EXTERNAS)
7	LIDERAZGO	POLÍTICAS * RELACIONES HUMANAS * (CULTURALES, RELACIONES EXTERNAS)
8	SENTIDO/ COMPROMISO ÉTICO	POLÍTICAS * RELACIONES EXTERNAS * (CULTURALES, RELACIONES HUMANAS, CONTROL – EVALUACIÓN)
9	PARTICIPACIÓN Y NEGOCIACIÓN	CULTURALES * POLÍTICAS * (GESTIÓN DE RECURSOS, RELACIONES HUMANAS)
10	AUTODOMINIO Y RESISTENCIA AL ESTRÉS	POLÍTICAS * (RELACIONES EXTERNAS, GESTIÓN DE RECURSOS)
11	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE DE ALUMNOS	CONTROL – EVALUACIÓN * PLANIFICACIÓN * (INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, CULTURALES)
12	INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO	INNOVACIÓN PEDAGÓGICA * (CULTURALES, PLANIFICACIÓN)
13	ESPÍRITU EMPRENDEDOR	INNOVACIÓN PEDAGÓGICA * GESTIÓN DE RECURSOS *
14	ORIENTACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y AL APRENDIZAJE	CULTURALES * (INNOVACIÓN PEDAGÓGICA)
15	COACHING/ DESARROLLO PROFESIONAL DE COLABORADORES	CULTURALES * (INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, RELACIONES HUMANAS)
16	CONCIENCIA E IMPLICACIÓN SOCIAL	RELACIONES EXTERNAS * CULTURALES *

En la relación con las categorías de FUNCIONES:

1. Se ha destacado con * en primer lugar aquellas categorías de funciones que son señaladas unánimemente o por la mayoría de los encuestados.

2. Se ha recogido después, entre paréntesis, aquellas categorías de funciones que son señaladas por alguno o algunos de los encuestados.

Visto desde la perspectiva anterior, la mayoría de competencias son unánimemente relacionadas con el desempeño de una o dos categorías de funciones. Las competencias relacionadas con más amplio rango de funciones y, por tanto, más transversales o versátiles serían: en primer lugar el Sentido ético (relacionado con cinco categorías de funciones diferentes); y en segundo lugar las competencias de Relaciones interpersonales y comunicación, Participación y Negociación, y Orientación al aprendizaje de alumnos (relacionadas cada una de ellas con cuatro categorías de funciones).

Tal vez pueda resultar interesante cambiar el orden gráfico y ver también qué competencias son necesarias para el desempeño de cada una de las categorías de funciones analizadas.

Tabla 3. Funciones directivas y competencias requeridas

CATEGORÍAS/FUNCIONES	COMPETENCIAS
1. PLANIFICACIÓN	Planificación y visión estratégica Organización y gestión del tiempo Toma de decisiones Orientación al logro Innovación y adaptación al cambio Orientación al aprendizaje de alumnos
2. COORDINACIÓN	Organización y gestión del tiempo Trabajo en equipo
3. CONTROL - EVALUACIÓN	Toma de decisiones Orientación al logro Sentido/ compromiso ético Orientación al aprendizaje de alumnos
4. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	Organización y gestión del tiempo Toma de decisiones Participación y negociación Autodominio y resistencia al estrés Espíritu emprendedor
5. RELACIONES HUMANAS	Trabajo en equipo Relaciones interpersonales y comunicación Liderazgo Sentido/ compromiso ético Participación y negociación Coaching/ desarrollo profesional de colaboradores
6. CULTURALES	Liderazgo Relaciones interpersonales y comunicación Sentido/ compromiso ético Participación y negociación Orientación al aprendizaje de alumnos Innovación y adaptación al cambio Orientación al desarrollo personal y al aprendizaje Coaching/ desarrollo profesional de colaboradores Conciencia e implicación social

7. POLÍTICAS	Trabajo en equipo Relaciones interpersonales y comunicación Liderazgo Sentido/ compromiso ético Participación y negociación Autodominio y resistencia al estrés
8. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	Orientación al aprendizaje de alumnos Innovación y adaptación al cambio Espíritu emprendedor Orientación al desarrollo personal y al aprendizaje Coaching/ desarrollo profesional de colaboradores
9. RELACIONES EXTERNAS	Relaciones interpersonales y comunicación Liderazgo Sentido/ compromiso ético Autodominio y resistencia al estrés Conciencia e implicación social

De acuerdo con esta tabla, parece ser que las funciones que requieren más numerosas y variadas competencias para su desempeño son las Culturales (con las que se relacionan nueve de las competencias). Le siguen las funciones Políticas, de Relaciones humanas y de Planificación (con seis competencias relacionadas en cada caso).

2.4. Conclusiones

En primer lugar, la tipología de funciones adoptada con sus nueve categorías (Planificación, Coordinación, Control-Evaluación, Administración y Gestión de recursos, Relaciones humanas, Culturales, Políticas, Innovación pedagógica y Relaciones externas) se ha revelado útil para analizar y caracterizar los perfiles de funciones atribuidas a los órganos y cargos de dirección.

En los países analizados, el gobierno de los centros se comparte entre un órgano colegiado de carácter político y social y los órganos unipersonales o cargos directivos, con la figura central del director. Sin embargo, varían notablemente los otros cargos unipersonales de dirección, más genéricos en unos casos y más específicos de ámbitos en otros. En España y Perú se plantea la existencia del equipo directivo como órgano colegiado; aunque tiende a subrayarse el carácter de apoyo al director que ejercen los subdirectores. Es también diverso el nivel de definición y desarrollo de las funciones atribuidas a estos órganos y cargos de dirección.

Por ello, parece deseable seguir profundizando en el análisis comparado entre países, ya que la muestra de países analizados ha sido limitada. Sin embargo, y ante la diversidad detectada, respecto a la propuesta de un perfil de funciones deseable para la dirección, sugerimos proponer funciones para el equipo directivo en su conjunto, siendo susceptible después la delegación de ciertas funciones en los cargos unipersonales que lo integren en función del contexto de cada país y de las necesidades y características del centro educativo y del propio equipo directivo.

Respecto a las competencias directivas, se han identificado dos modelos previos (Poblete y García Olalla, 2003 a, 2003 b, 2004, 2008; Teixidó, 2007, 2008) que han sido tomados como referencia para el presente estudio por su amplia revisión de otras aportaciones y modelos precedentes y por haber propuesto un modelo propio de competencias para la dirección fundamentado y contrastado en el ámbito de los centros educativos. A partir de estas aportaciones se han identificado un conjunto de 29 competencias directivas, que han sido revisadas por un grupo de quince expertos en el ámbito latinoamericano.

Se ha observado un alto grado de acuerdo entre los expertos respecto a la importancia e idoneidad atribuida al conjunto de competencias propuestas. Así se llegó a seleccionar y definir 16 competencias, priorizadas por este orden: en primer lugar Liderazgo, Planificación y Visión estratégica, Innovación y Adaptación al cambio; en segundo y tercer lugar, Orientación al aprendizaje de los alumnos y Trabajo en equipo; en cuarto lugar, Toma de decisiones, Orientación al logro, Espíritu emprendedor y Conciencia e Implicación social; entre quinto y séptimo lugar, Relaciones interpersonales y Comunicación, Sentido/ Compromiso ético, Coaching/ Desarrollo profesional de colaboradores, Orientación al aprendizaje y desarrollo personal; en octavo lugar, Participación y Negociación, Organización y gestión del tiempo, Autodominio y Resistencia al estrés.

Existe también gran coincidencia entre los expertos al relacionar cada competencia con el desempeño de una o dos categorías de funciones. La competencia más transversal, relacionada con más amplio rango de funciones, es el Sentido ético. A su vez, las funciones que requieren más numerosas y variadas competencias para su desempeño son las funciones Culturales.

No obstante, todas las competencias seleccionadas fueron valoradas como bastante o muy importantes para un óptimo desempeño de la dirección, capaz de dinamizar el buen funcionamiento de un centro educativo ante las nuevas necesidades en el contexto del siglo XXI.

Entendemos que esta propuesta constituye un primer acercamiento a la definición de un modelo de competencias para la dirección de los centros educativos en el ámbito latinoamericano. A partir de aquí, sería deseable contrastar este modelo con una muestra amplia de expertos y profesionales en ejercicio tomada en diversos países.

También convendría avanzar en la identificación y discriminación de actuaciones y comportamientos en relación a cada una de las competencias que permitieran seleccionar indicadores relevantes para la observación y evaluación de las mismas. Ello posibilitaría la generación de instrumentos de evaluación, así como el establecimiento de pautas para la mejora de dichas competencias en los procesos de formación y desarrollo personal.

Sería también deseable emplear los instrumentos de evaluación generados para valorar el grado de dominio actual de las competencias definidas por parte de los directivos en ejercicio y poder detectar así necesidades de formación. Convendría también relacionar los actuales planes de formación con el desarrollo de estas competencias, valorando su ajuste a las mismas y detectando posibles carencias.

Esperamos que la difusión de esta propuesta contribuya a desarrollar nuevas iniciativas en las líneas anteriormente señaladas, profundizando en un modelo de desarrollo profesional de la dirección de centros basado en competencias.

2.5. Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (1992). *El director de la Reforma. Perfil y funciones*. En M. Álvarez (Coord.). La Dirección Escolar: Formación y puesta al día. Madrid: Editorial Escuela Española.

Álvarez, M. (1993). *El Perfil de Director en el Sistema Educativo Español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección.* Madrid*:* UNED, tesis doctoral inédita.

Álvarez, M. (1996). *Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategias de intervención*. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.). Manual de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Editorial Escuela Española.

Antúnez, S. (1991). *Análisi de les tasques dels directors i directores escolars dels Centres Publics d´Ensenyament Primari de Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Tesis Doctoral inédita.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (2000). *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*. En A. Villa (Ed.). Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

Belbin, R.M. (1981, 2000). *Equipos Directivos. El porqué de su éxito o fracaso*. Bilbao: Belbin Associates.

Boyatzis, R.E., Cowen, S. Y Kolb, D.A. (1995). *Innovation and professional education*. San Francisco: Jossey Bass.

Delgado, J. (1992). Diferenciación de roles en las instancias directivas del centro escolar. *Aula*, 4-5, 49-53.

Gairín, J. (1991). *Modelos organizativos. Modelos directivos*. En Fórum Europeo de Administradores de la Educación, I Jornadas sobre Dirección Escolar, La Dirección Escolar en la Encrucijada de la Reforma. Barcelona: Documento policopiado.

Gairín, J. (1998). *La función directiva en el contexto español*. En A. Villa y otros, Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. Bilbao: ICE Universidad de Deusto – Mensajero.

Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. En A. Villa (Ed.), Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Gairín, J. y Villa, A. (1996). *Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica*. En A. Villa (Ed.), Dirección participativa y Evaluación de centros. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

Gairín, J.; Villa, A. y otros (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

García Olalla, A. (1996). *El Jefe de Estudios como órgano unipersonal miembro del equipo directivo. Una aproximación para su definición*. En A. Villa (Ed), Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Bilbao: Mensajero.

García Olalla, A. (1998). *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Bilbao: Universidad de Deusto, tesis doctoral inédita.

García Olalla, A. y POBLETE, M. (2003). *El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos, hacia la construcción de un modelo basado en competencias*. En Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI. Bilbao: Universidad de Deus to.

García Olalla, A. y Villa, A. (2003). El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate. Organización y Gestión Educativa. Revista del *Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 2, nº. XLIX, año XI (4-14).

García Olalla, A.; Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. En *Revista de Educación*. Universidad de Huelva, diciembre, 2006.

García Olalla, A. y Poblete, M. (2003a). *El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos, hacia la construcción de un modelo basado en competencias.* En Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI. Bilbao. Universidad de Deusto.

Gimeno, J. (1995). *La Dirección de Centros: análisis de tareas*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, CIDE.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase I. Bilbao: UD.

González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase II. Bilbao: UD.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (2000). *Feed-back de 360º*. Barcelona: Gestión 2000.

Lorenzo, M. (2000). *La investigación en torno a la dirección de centros y liderazgo*. En M. Lorenzo y otros (Eds.). Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal. Actas del VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (vol. I). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mayo, A. y Lank, E. (2000). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.

Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

Pascual, R. y Villa, A. (Eds.) (1992). *La Dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Pereda, V.; García Olalla, A. y Poblete, M. (2006). *Mujer y cambio en las organizaciones, en las culturas de trabajo y en los perfiles profesionales. Implicaciones para la Formación Continua*. Bilbao: Instituto de Postgrado y fFormación continua de la Universidad de Deusto.

Pereda, V.; Poblete, M. y García Olalla, A. (2008). *Representaciones, motivaciones y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia*. En A. Villa, Innovación y Cambio en las organizaciones Educativas. Bilbao: Mensajero.

Poblete, M. y García Olalla, A. (2002). *Dirección, liderazgo y equipo: aportaciones para un modelo de intervención*. En P. Ayerbe y otros, Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas.VII CIOIE, Comunicaciones. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Poblete, M. y García Olalla, A. (2003). *Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos*. Un estudio empírico. En Congreso Internacional: Humanis mo para el siglo XXI. Bilbao: Universidad de Deusto.

Poblete, M. y García Olalla, A. (2005). *Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. Evaluación y formación para un modelo de desarrollo profesional*. En J. Gairín y P. Darder, Organización y Gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis.

Poblete, M.; García Olalla, A. y Pereda, V. (2004). *El Perfil diferencial del liderazgo de centros educativos en función del género*. En A. Villa (Coord.), Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. Actas del IV Congreso Inter nacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universi dad de Deusto.

Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, mayo-junio, 79-92.

Simons, P.R.J. (2000). *Escuelas que aprenden y profesores que aprenden*. En A. Villa (Ed.), Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

Sobrado, L. y Ocampo, C.I. (1996). *Evaluación orientadora de las competencias de la dirección educativa*. En Villa, A. (Coord.). Dirección participativa y evaluación de centros. Bilbao: ICE de la UD. Mensajero.

Teixidó, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Universitat de Girona: Servei de Publicacions.

Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias.* En Actas de XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Toledo.

Teixidó, J. (2008). *Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo*. En J. Gairín y S. Antúnez, Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Madrid: Walters Kluwer España.

Universidad de Deusto (2000). *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vargas, F.; Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación.* Montevideo: Cinterfor.

Villa, A. (Ed.) (1996). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Villa, A. (Ed.) (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Villa, A. (Coord.) (2004). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Villa, A. (Ed.) (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.

Villa, A., Auzmendi, E. y Villardón, L. (1996). *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Villa, A.; Villardón, L.; Villar, L.M.; De Vicente, P.; Laffite, R. y Gairín, J. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio.* Bilbao: Mensajero - I.C.E. Universidad de Deusto.

Villa, A.; Poblete, M. y otros (2007, 2009). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República de Nicaragua (2006). *Manual de Organización y Funciones.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República de Nicaragua (2008). *Manual para el funcionamiento de Centros Educativos Públicos.*

Ley General de Educación 28044. Artículos 55 y siguientes. http://www.lisnet.uni.edu.pe/GA/Difusion/ALE0004.pdf Revisado el 07-02-2010 (Perú).

D.S. Nº 009-2005-ED: Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, artículo 22º (Perú).

D.S. No 007-2001-ED. Aprueban normas para la Gestión y Desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos, numeral IV.4. (Perú).

R.M. No 168-2002-ED. Aprueban disposiciones complementarias de las normas para la Gestión y Desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos, numeral 3.4. (Perú).

D.S. Nº 016-2002-ED, Reglamento General de Asociaciones de Padres de Familia (Perú).

Ley No 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial (Perú).

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a La Educación (LODE), 8/1985, del 3 de julio (BOE, 4-7-1985) (España).

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 9/1995, del 20 de noviembre (BOE, 21-11-1995) (España).

Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV), del 19 de febrero de 1993 (BOPV, 25-2-1993) (España).

Ley Orgánica de Educación, 2/2006, del 3 de mayo (BOE, 04-05-2006) (España).

Real Decreto del 26 de enero de 1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOE, 20-2-1996) (España).

Real Decreto del 26 de enero de 1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE, 21-2-1996) (España).

Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias (BO del Principado de Asturias, 16-07-2007) (España).

CAPÍTULO III

La dirección y las TIC: necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI

La dirección y las TIC: necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI

Resumen y presentación

Este estudio se inicia e inscribe en el marco del grupo de trabajo constituido en el Primer Encuentro Iberoamericano de Red AGE (Montevideo, 2009) con el propósito de analizar, aunar visiones y propuestas sobre la temática de “La dirección y las TIC” en el contexto de las necesidades y propuestas del directivo escolar en el siglo XXI.

El grupo de trabajo se conformó con representantes de organizaciones miembro de Red AGE contando, para este estudio, con la participación de profesionales y expertos en el área del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - Buenos Aires, del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, del Ministerio de Educación Superior de Cuba, de la Universidad Católica Argentina, de la Universidad Católica de Paraguay y de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Contando también con la representación del Instituto de Educación de la Universidad ORT (Uruguay) en su coordinación.

El estudio realizado por el grupo de trabajo se estructuró en dos capítulos, uno temático y otro de experiencias de innovación en TIC. El capítulo temático que aquí se ofrece se estructura en cinco apartados. En el apartado 3.1. se aborda el contexto de los grandes desafíos de la integración de las TIC a la educación en la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, las dimensiones de la brecha digital abierta y el nuevo modelo del conocimiento emergente. El apartado 3.2. aborda las nuevas configuraciones institucionales emergentes, los nuevos roles del profesor, del alumno y del directivo escolar. El apartado 3.3. profundiza en la relación entre Tecnologías de la Información y de la Comunicación y Educación, conceptualizando la tecnología, sus relaciones con la sociedad, las implicancias de su integración pedagógica y los desafíos para la gestión del directivo escolar. El 3.4. analiza las competencias tecnológicas y pedagógicas del directivo escolar, sus relaciones con el liderazgo del directivo a través de diferentes marcos conceptuales y referenciales y abordajes de estudio. En el apartado 3.5. se plantean conclusiones destacando aspectos críticos y propuestas para abordar los desafíos del directivo escolar para una nueva escuela del siglo XXI. El capítulo de experiencias de innovación en TIC que se incluye en libro recoge las experiencias que se desarrollan actualmente en Cuba, con los Joven Club, y en Uruguay, con el Plan Ceibal.

Destacamos aquí la oportunidad de usar TIC para habilitar espacios virtuales de encuentro e interacción entre colegas de diferentes países latinoamericanos de formas inéditas hasta hace poco tiempo. Las TIC, no obstante, han proporcionado solo el medio para sustentar redes de conectividad y espacios interactivos sobre los cuales construir nuevos vínculos de trabajo y redes de colaboración e intercambio entre instituciones. Es a través de la interacción entre las personas, a propósito de intereses y objetivos compartidos, que hemos podido dotar de sentido a estos nuevos espacios para compartir recursos, experiencias, conocimientos, puntos de vista, acuerdos y desacuerdos, para trabajar en torno a un proyecto común y generar conocimiento. También para construir subjetividad en la experiencia del tú y del nosotros grupal, de nueva manera, a partir del desarrollo de vínculos mediados por estas tecnologías.

Gabriela Bernasconi (coord.) *(Universidad ORT, Uruguay)*

3.1. El contexto para la educación: un cambio de paradigma. El conocimiento como motor del desarrollo

Inés Aguerrondo *(Universidad Católica Argentina, Argentina)*
María Teresa Lugo *(Coordinadora del área de Proyectos TIC y Educación IIPE, UNESCO, Argentina)*

3.1.1. La Sociedad de la Información y la sociedad del conocimiento. La sociedad en red

Inmersos en los grandes cambios que se suceden día a día, mes a mes, año a año, estamos acostumbrados a la idea de que "vivimos una época de cambios estructurales" aunque muchas veces no existe una conciencia real de qué significa esta afirmación. En todos los aspectos del devenir social se han producido grandes cambios en el siglo XX como producto de procesos que sin duda se iniciaron en siglos anteriores. En estos cambios ha tenido un lugar importante el desarrollo del conocimiento. La historia moderna está relacionada íntimamente con la historia de la ciencia, pues el descubrimiento de nuevos conocimientos ha permitido crear nuevas cosas y, recíprocamente, se han podido realizar descubrimientos científicos gracias al desarrollo de nuevas tecnologías que han extendido las posibilidades de experimentación y adquisición del conocimiento. Lo particular de la revolución científico tecnológica que está en curso es que este proceso se ha acelerado y su modo de avance no es ya a partir de una serie de fases que se suceden sino que se ha transformado en un proceso permanente.

El siglo XX se distingue porque durante su transcurso se ha pasado de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento y esto significa haber transitado de una sociedad que basa su riqueza en la propiedad de los bienes de producción a otra que asienta la suya en la información transformada en conocimiento, proceso tan prominente que está en desarrollo lo que hoy se denomina la economía del conocimiento (EC) que redefine los factores de la producción, esto es, de los factores que agregan valor en una sociedad. La economía del conocimiento denota una transición hacia una producción basada en la ciencia y la tecnología, tal como la intensiva en inversión en tecnologías avanzadas y/o la educación superior.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se posicionan con un papel central en el desarrollo de las economías basadas en el conocimiento ya que contribuyen a la creatividad y la inventiva, destrezas muy valoradas en la nueva sociedad. Hoy aprender se convierte en un proceso esencial para poder actuar en la sociedad del conocimiento. "Vivir en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento requiere que sus jóvenes posean una amplia gama de competencias TIC para participar plenamente como ciudadanos" (Morrisey, 2008). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) representan una oportunidad para el desarrollo humano y social, aportando nuevas posibilidades de expansión y equidad. Como señala Salinas "en las situaciones convencionales de enseñanza aprendizaje, la presencia de las TIC implica grandes transformaciones. No obstante, estos nuevos medios, si son integrados en los modelos existentes, enriquecen el proceso educativo en dos direcciones: el acceso a la información y la explotación de las redes como medio de comunicación", (Salinas, 2008).

Los modos de producción y los movimientos de capital se configuran a escala planetaria, y se instituyen nuevas formas de organización y comunicación mientras los gobiernos van modificando sus atribuciones ante lo que se ha denominado la sociedad en red (Castells, 1997) sustentada en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que, al atravesar toda la sociedad, ofrecen la posibilidad de transformarla en comunidades abiertas, en red, orientadas por su capacidad de producir y distribuir información valiosa. Pero información no es lo mismo que conocimiento: la información se compone de hechos y sucesos mientras que el conocimiento se define como la interpretación de dichos hechos dentro de un contexto, y posiblemente, con alguna finalidad.

Estas transformaciones provenientes de la irrupción de las TIC han impactado fuertemente en los procesos educativos formales o informales, abiertos o cerrados, presenciales o a distancia, virtuales o no virtuales. Las TIC han hecho que ciertas modalidades educativas fueran posibles y sustentables, lo cual hubiera sido inviable sin la mediación tecnológica.

3.1.2. Las tres dimensiones de la brecha digital y el desafío de la calidad educativa

El esfuerzo de inclusión de las TIC en la sociedad se está haciendo en todo el mundo y sus dificultades han dado origen al concepto de *brecha digital*. En América Latina el desafío es profundo porque esta brecha se expresa en tres dimensiones. La primera se refiere a las diferencias en la inclusión entre países, regiones y personas; la segunda remite a la brecha interna que se produce en cada país y en cada región; y la tercera es la brecha de la calidad educativa expresada en las expectativas entre lo que la educación y sus instituciones están ofreciendo a las jóvenes generaciones y lo que estas necesitan para ser parte del siglo XXI.

La primera dimensión de la brecha digital se refiere a las diferencias de inclusión en las TIC entre países, regiones y personas. Si bien es de carácter general, esta dimensión de la brecha impacta en la educación ya que, desde un enfoque sistémico, se entiende que el subsistema educativo está inmerso en un contexto social y económico en el cual la pobreza es un condicionante indudable del acceso a la educación y a las nuevas tecnologías. Según datos de la Comisión Económica para América Latina, (CEPAL 2009) en los comienzos del siglo XXI el escenario de la región es pesimista ya que el porcentaje de pobres es del 33 % y de ellos, el 12,9 % está en condiciones de indigencia. Esto se traduce en 180 millones de personas pobres y 71 millones de indigentes.

América Latina es, asimismo, una región altamente desigual. *"Los menores niveles de pobreza se registran en Argentina (datos sólo del área urbana), Chile, Uruguay y Costa Rica, con tasas de pobreza inferiores al 22 % y tasas de indigencia de entre un 3 % y un 7 %. Por su parte, el grupo de pobreza media-baja está constituido por el Brasil, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela, en los que la tasa de pobreza se mantiene por debajo del 30 %. Por su parte, el grupo de países con niveles de pobreza media-alta incluye a Colombia, el Ecuador (datos del área urbana), México, El Salvador, el Perú y la República Dominicana, con tasas de pobreza de entre un 35 % y un 48 %. Los países con las tasas más altas de pobreza e indigencia, que superan el 50 % y el 30 % respectivamente, son Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay"* (CEPAL, 2009).

Uno de los grupos más vulnerables en América Latina es el de los niños. Son ellos los que están más expuestos a la situación de pobreza, por el hecho de ser niños. *"La incidencia de la pobreza entre los niños menores de 15 años excede en promedio, en 1,7 veces a la de las personas mayores a esa edad" (*CEPAL, 2009). Incluso en esto existen diferencias entre los países ya que, si bien todos comparten dicha característica, la extensión no es la misma. "Países con tasas de pobreza similares pueden presentar distintos grados de infantilización" (CEPAL, 2009).

En términos educativos, los atrasos también son importantes y se expresan de manera desigual entre países. En la reunión de Ministros de Educación de América Latina celebrada en Cochabamba en 2001 se reconoció que no solo no se lograron las metas propuestas en la Declaración de México (eliminar el analfabetismo y universalizar la educación básica) en 1979 sino que tampoco se lograron cuando se realizó la de Quito (1981) ni cuando la de Guatemala (1989).

Basta señalar que el porcentaje de personas analfabetas se sitúa en torno a los 34 millones, lo que supone que abarca casi el 10 % de la población, cifra que encierra también diferencias. Países en los cuales casi no hay analfabetismo entre la población mayor de 16 años (menos del 5 % Cuba, Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay) conviven con otros como Guatemala, Nicaragua y El Salvador donde el analfabetismo es de más del 18 % entre los adultos. En la Argentina y en Chile, más del 40 % de los chicos completan la secundaria, mientras que en Colombia, Guatemala, Honduras y Nicaragua no llegan al 10 %.

Los datos anteriores hablan de la desigualdad y de la brecha existente a nivel regional entre los países, que funciona como condicionante en el momento de planificar cualquier iniciativa de integración de TIC en la sociedad y en el sistema educativo que apunte a la inclusión de los sectores más vulnerables (Brunner, 2000) ya que la tecnología puede ser un puente hacia ellos que les facilite el acceso a mejores condiciones de vida.

Schwartzmann (2001) advierte sobre el impacto de la globalización económica y cultural que, según su opinión apoyada en varios ejemplos, ha sido más negativo que positivo: *"La desigualdad social y la marginación no se ha reducido en América Latina; el abismo digital es cada día más profundo (la conectividad es 1000 veces más cara en Haití que en Europa y 100 veces más cara en Colombia)"* (Miklos, 2008). Estos datos refuerzan la idea de que, en caso de que siga esta tendencia, no se alcanzarán los niveles de calidad y equidad educativa necesarios para viabilizar el desarrollo de los países latinoamericanos. Abonando esta hipótesis, son importantes las diferencias notables en el acceso digital (variable indispensable para la integración de las TIC) de América Latina frente a los países de América del Norte. En la Argentina, por ejemplo, 209 de cada 1000 habitantes tiene acceso digital en contraposición con Canadá y EE. UU que tienen 678 y 691 accesos por cada 1000 habitantes respectivamente.

La brecha tecnológica se expresa no solo en el acceso sino también en la conectividad. Siguiendo un estudio de ILCE (Miklos, 2008) que cita a Facundo (Facundo, 2002) se constata que *"a pesar de la diversidad y de las asimetrías entre los países de América Latina que integran la región (34 países), en su conjunto se puede observar que la conectividad y la infraestructura tecnológica es pobre y baja: la teledensidad es de 11 por cada 100 personas, la penetración de computadoras es del 10 %, y los usuarios de Internet representaban el 6 % del total de usuarios a nivel mundial. A esto, además, hay que añadir una amenaza:*

una demanda explosiva y un crecimiento económico bajo y lento. En los últimos 50 años la economía latinoamericana ha crecido un 14 % mientras que la demanda, por ejemplo en educación superior, ha crecido en un 140 %" (Rama, 2004 y 2006). Estos datos muestran un terreno fértil para las innovaciones y las oportunidades, pero con amenazas y desafíos importantes para contar como alertas en el desarrollo de políticas educativas que apunten a lograr mayor viabilidad en los países de la región.

Para resolver esto es necesario pensar en estrategias de contención y apoyo donde las becas, subsidios y especialmente la formación y capacitación docente, son tópicos centrales. Estrategias como el fortalecimiento de redes interinstitucionales que integren a distintos actores sociales: escuela, comunidad, las ONG, la universidad, el Estado, la empresa, los reguladores telefónicos, también forman parte del colectivo necesario para resolver esta cuestión compleja. Saldar la deuda de las desigualdades en la región implica afrontar la elaboración de un proyecto democrático de universalización del dominio de las TIC que se fundamente en los lineamientos del informe Delors, específicamente sobre los pilares que deberían orientar a la educación en el proceso de construcción de una sociedad justa para "aprender a aprender" y para "aprender a vivir juntos" (Delors (coord.), 1996).

La segunda dimensión de la brecha digital está relacionada con la desigualdad interna (Lugo, 2009) y está referida a las desigualdades dentro de la población de un mismo país en el acceso a los beneficios de las TIC. Se vincula estrechamente con las diferencias en los ingresos, tal como indica el estudio de la CEPAL sobre Cohesión Social: "La región no es tan pobre en términos de ingresos como para que, de un total de 532 millones de habitantes, alrededor de 205 millones vivan en la pobreza y cerca de 79 millones no dispongan de los recursos para satisfacer siquiera adecuadamente sus necesidades de alimentación. Si la distribución del ingreso no fuese tan desigual, con el mismo índice de ingreso por habitante, el nivel de pobreza podría ser muy inferior al actual" (CEPAL, 2007).

Otros datos sobre el tema se aportan en el informe *OEI Metas 2021* (OEI, 2008). Allí se consigna que en la Argentina el 42 % (15 millones de personas) de la población es usuaria de Internet, pero solo 3 millones lo hace desde sus casas. Casi dos tercios de estos se concentran en la ciudad de Buenos Aires o en el Gran Buenos Aires. En promedio las escuelas que tienen sala de computación son un poco más del 37 % y la cantidad de computadoras promedio por escuela es de 15,8 unidades.

En informe de la OEI aporta datos sobre todo el continente. En los extremos del promedio hay países, como Chile y Colombia, que tienen elevado porcentaje de escuelas con salas de computación y que también tienen alto número de computadoras por escuela. También hay un grupo de países, como Paraguay y El Salvador, que tienen buena relación de computadoras por escuela, pero baja proporción de escuelas con salas de computación lo que indicaría mucha concentración de recursos en pocas escuelas. Finalmente, el caso cubano muestra, con mayor cantidad de escuelas con salas de computación, pero con una relación baja de computadoras por escuela, una distribución equitativa de recursos escasos.

La CEPAL describe las diferencias en el acceso a Internet en los sectores de menores ingresos, evidente en ciertos países como México y Costa Rica donde *"un cuarto de los hogares del quintil de mayores ingresos tiene acceso a la red pero la conectividad es baja en los restantes quintiles de ingresos"* (Sunkel, 2006).

La última dimensión de la brecha digital en América Latina corresponde a las diferencias entre las expectativas de los jóvenes y sus familias y lo que la escuela y los docentes les ofrecen, es decir se refiere a la calidad de la educación. Asistimos en la región a una indudable paradoja: frente a un proceso acelerado de cambio de las prácticas culturales y de los estilos de vida pareciera que los sistemas educativos, en su estructura y en sus modos básicos de organización, no han sido tocados por los cambios tecnológicos ni en su oferta curricular y didáctica ni en su organización y gestión (Aguerrondo, 2002; Aguerrondo, 1993).

Un logro indudable de América Latina es que en la región casi todos los niños de entre 7 y 12 años están escolarizados. Cerca del 98 % (Siteal, 2008) asiste a algún tipo de establecimiento escolar, con regímenes bien diferentes (algunos asisten cuatro horas; otros, ocho; unos, según el curso que les corresponde a su edad; otros están atrasados). Pero la mala noticia es que a medida que se va subiendo en edad, los niveles de escolarización van descendiendo notablemente. Entre los adolescentes de 14 años la tasa de escolarización es menor que el 90 %, y ya un tercio de los jóvenes de 17 años no asiste a la escuela. Menos de la mitad logra finalizar sus estudios secundarios. El informe de Siteal (2008) indica que, regionalmente, el hecho de estar cursando estudios, para jóvenes de entre 13 y 17 años, no implica que lo hagan en el nivel medio, donde les corresponde.

Pero si bien subsiste todavía una deuda en relación con la capacidad de retención y de adecuado cumplimiento del trayecto educativo, la verdadera brecha se expresa en el tema del rendimiento de estos estudiantes. Entre el 60 % y el 40 % de los que participan en las pruebas internacionales Pisa no alcanzan los niveles de logros de aprendizaje considerados imprescindibles para la incorporación a la vida académica, social y laboral como ciudadanos. (OEI, 2008). En la Argentina más del 38 % de los estudiantes no comprende un texto sencillo.

Mejorar la calidad implica, entonces, bajar la deserción y concebir criterios para superar la repetición de año, así como mejorar también los resultados de aprendizaje. Pero el principal desafío no es solo el rendimiento en la escuela sino el compromiso por los aprendizajes hoy pertinentes en un contexto político y cultural determinado, que incluyen sin duda el acceso y manejo fluido de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para ello es necesaria una mirada transformadora de la educación, no ya basada en la transmisión y en la memorización, sino enraizada en los procesos de comprensión genuina, de construcción del conocimiento y de adquisición de competencias, ya sea en función del buen desempeño laboral como en la formación de ciudadanos, de tal forma que las jóvenes generaciones recuperen el espacio público del diálogo y de los derechos democráticos.

En relación con estos cambios las instituciones educativas tienen un rol fundamental en la creación y preservación del conocimiento, en la evolución de la ciencia y de la cultura y en garantizar la democratización del conocimiento (Bacher, 2009). Y es también importante porque es indudable que el compromiso de la educación debe centrarse en afrontar y desarrollar estrategias para acortar esta última dimensión de la brecha digital.
Todos estos elementos dan cuenta de la necesidad urgente de profundos cambios en la educación, una de cuyas dimensiones es sin duda el compromiso de un nuevo sistema educativo que no solo incluya las TIC, sino que se organice alrededor de ellas.

3.1.3. Las TIC: un nuevo modelo de conocimiento

Es necesario indicar, también, que la inserción de TIC en los sistemas educativos no debe limitarse a un cambio "cosmético". El desafío innovador reside en que las tecnologías lleguen a producir cambios en la cultura de las escuelas y en los sujetos. Es decir, es imperativo ya no solo pensar en términos de tecnología sino en un nuevo enfoque del aprendizaje, la comunicación y la cultura.

Como hemos visto, el actual fenómeno de mundialización se ha retroalimentado con la aparición de una revolución tecnológica de primera magnitud liderada por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Esta suerte de revolución tecnológica se ha infiltrado en las diferentes capas de la sociedad y en la cotidianeidad, desde el cambio de la correspondencia terrestre al correo electrónico, desde el telégrafo hasta el teléfono móvil inalámbrico, desde el periódico impreso hasta la radio, la televisión o Internet. Sin duda, los instrumentos de acceso a la información dan cuenta de este nuevo mundo.

El cambio no es solo de aceleración sino que es mucho más profundo. En él subyace también un cambio en el modelo de conocimiento. El nuevo paradigma epistemológico, correspondiente a la sociedad del conocimiento, es el conocimiento sistémico complejo. La vigencia social del nuevo conocimiento sistémico complejo es todavía difícil de reconocer porque su uso prominente se realiza en el mundo académico (Maldonado, 2003; Rodríguez Moreno, 2003; Sotolongo y Delgado, 2006).

Las TIC son una de las expresiones concretas más cotidianas de este nuevo modelo de conocimiento. Si bien la Web 1.0 en su origen estuvo asentada en páginas estáticas HTML cuya utilidad fundamental era ser grandes bases de datos, esta característica pronto fue reemplazada con el surgimiento de la Web 2.0. En 2004 Tim O'Reilly se refirió con este nombre a una segunda generación en la historia del desarrollo de la tecnología: Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios de una comunidad o red social. La Web 2.0 es también llamada web social por el enfoque colaborativo y de construcción social de esta herramienta.

Como todos sabemos debido a nuestra experiencia práctica, la Web 2.0 está presente en todas las actividades de la nueva sociedad, sean estas de comunicación, de entretenimiento, de negocios o de servicios. Nuestras sociedades están cambiando rápidamente debido a las TIC. Gracias a ellas aparecen nuevas formas de comunicación interpersonal vía e-mail o SMS e interacción social a través de las aplicaciones de la Web 2.0, formas de participación civil a través de blogs y de plataformas de Internet basadas en opiniones, o nuevos modos de comunicación con las administraciones públicas. Pero también ha cambiado la manera de hacer trámites bancarios, las compras del supermercado y hasta la emisión de los votos.

Pero la contraparte de esto, que sin duda forma parte de nuestra experiencia cotidiana, es que los cambios acelerados en estas nuevas tecnologías nos obligan a un aprendizaje permanente, ciertamente más allá del sistema educativo. Es decir que esta sociedad del conocimiento, además de redefinir cuál es el conocimiento válido, redefine también otros elementos de los actuales sistemas escolares, como son por ejemplo, cuándo se aprende

(a lo largo de toda la vida y no solo en la infancia y pubertad), dónde se aprende (en toda partes y no solo en la escuela), quién enseña (todos enseñamos y no solo los profesores).

Hablar hoy de cambio en educación, o de la educación del tercer milenio, implica entonces repensarla desde su mismo origen, desde sus elementos más subyacentes, desde la redefinición del enfoque epistemológico que debe estar en los cimientos de todo el edificio educativo, redefiniendo qué se enseña y cómo se enseña. Qué se enseña no es solo qué nuevos contenidos incluir que actualicen las viejas disciplinas del currículum. Qué se enseña es principalmente qué marcos epistemológicos son hoy pertinentes frente al repetido objetivo de 'lograr un individuo crítico y creativo, capaz de participar en la transformación de su entorno social y natural' como rezan muchas de las introducciones de nuestros documentos curriculares que luego no se hacen cargo en su interior de lo que ello significa. Y, a partir de esta definición, redefinir qué 'contenidos' enseñar.

Cómo se enseña no es solo qué procedimientos novedosos se pueden incorporar. Cómo se enseña es repensar, reestructurar y redefinir el triángulo didáctico para dar lugar a otros modos de organizar la enseñanza, que reconozcan el nuevo lugar de la escuela dentro de la sociedad del conocimiento, que le permita asociarse con otros agentes e instituciones que hoy comparten con ella la capacidad de generar procesos de aprendizaje (los medios de comunicación, los lugares de trabajo, los entretenimientos, los grupos de pares, etc.). Redefinir quién aprende (Pedró, 2006), redefinir cómo y quién enseña (Aguerrondo, 2009), redefinir el lugar de la evaluación y la autoevaluación como herramienta de la metacognición.

Del mismo modo, las TIC también son hoy uno de los desafíos más importantes que se han presentado a los sistemas escolares. Y no solo eso. Son también uno de los pocos acuerdos claros entre los decisores políticos, la sociedad y los integrantes del sistema educativo en términos de la ineludible necesidad de que entren en la escuela. Nadie discute que uno de los indicadores de la nueva educación es la existencia de escuelas en las cuales la inclusión de las TIC sea normal, es decir que formen parte de las actividades de enseñanza, de los procedimientos de gestión y de la cultura del sistema escolar. Cerca de tres décadas llevan los sistemas escolares intentando hacerles un lugar en su hacer cotidiano y en ese tiempo la idea de qué quiere decir que las TIC entren en la escuela ha sufrido variaciones tan importantes que hoy es posible afirmar que la adecuada inclusión de las TIC en el sistema educativo podría ser un interesante camino de transformación sistémica (IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2008).

El desarrollo de la Web 2.0 perfila una etapa de cambios que tiene el potencial de pensar las TIC como facilitadoras de una nueva propuesta educativa. Las dos etapas anteriores, aún vigentes en muchas de nuestras escuelas, deberían ser consideradas solo aprontes, pre-historia. Porque, usadas de manera más generalizada o haciendo frente a más resistencias, todo lo que ofrece este modo de inserción de estas nuevas tecnologías es ser mejores recursos didácticos capaces de actualizas y de hacer algo más atractiva la propuesta clásica de enseñanza. Un profesor puede preparar su clase incluyéndolas, incluso puede diseñar, en algún caso, alguna de estas herramientas, pero ello no implica necesariamente que su modo de dar clase, su propuesta de enseñanza, no siga conformándose de acuerdo con los patrones tradicionales de la pedagogía clásica.

La llegada de la Web 2.0 cambió radicalmente el papel posible de las TIC en la escuela y en la educación en general, configurando lo que podemos llamar una ventana de oportunidad. Estos cambios tecnológicos no solo acarrean un nuevo modo de conocimiento sino que cuestionan ya de manera definitiva los modos originales de enseñar y aprender y abren espacio para su redefinición, pero no será posible si se hace desde la tecnología. La única mirada productiva es hacerlo desde la educación.

Las tecnologías de la comunicación y la información pueden abrir puertas a un modelo emergente de distribución de un nuevo conocimiento. Ofrecen de este modo una interesante e invalorable oportunidad para el ingreso de los cambios estructurales y las redefiniciones profundas que hoy son necesarias para dar un nuevo sentido a la educación, desde dos dimensiones centrales: por un lado desde su potencialidad de cambio del modelo pedagógico-didáctico; por otro lado desde su potencialidad de cambio de la dimensión organizacional.

El primero de ellos se refiere a cómo las TIC redefinen los fundamentos desde donde se organiza la 'tecnología clásica de producción de educación' (la didáctica clásica); cómo permiten redefinir el triángulo didáctico que relaciona el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. El segundo tema tiene que ver con el impacto de la introducción de las TIC en aspectos clave de la organización del quehacer educativo. Muchas rutinas y modos de hacer, que han probado ser bien difíciles de cambiar, pueden ser redefinidas a partir de la introducción de estas nuevas tecnologías en la enseñanza.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que hacer política educativa para la justicia social en América Latina es encarar los problemas complejos que abarcan cuestiones de calidad, innovación y equidad. Desde la lógica política, las decisiones de integración TIC en educación implican una mirada democrática sobre el planeamiento y sobre la gestión educativa en un territorio que dista mucho de ser homogéneo. Tal como se ha señalando, desarrollar políticas educativas en el contexto de América Latina tiene un objetivo principal: el mejoramiento de la calidad y la inclusión. Hoy, pensar en la calidad de la educación es pensar en términos de inclusión digital.

Finalmente, no debemos olvidar que el problema de inclusión digital es un problema de índole integral que no se resuelve exclusivamente desde un sector o actor social, ya sea el educativo, el de la salud o el de la economía. Es necesario encarar propuestas de inclusión digital intersectoriales con un fuerte compromiso por parte del Estado y de toda la sociedad.

3.2. Las nuevas configuraciones institucionales: ¿algo nuevo o más de lo mismo?

María Teresa Lugo (Coordinadora del área de Proyectos TIC y Educación IIPE UNESCO, Argentina)

3.2.1. Las TIC y la educación

Las TIC ¿transforman las escuelas? Hemos afirmado que en esta sociedad globalizada, con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como parte de nuestra cotidianeidad,

y con redes interconectando el planeta, resulta impensable continuar diseñando y poniendo en práctica sistemas educativos que den la espalda ya no al futuro, sino al presente.

Tal como señalamos en el capítulo anterior, el desafío de la educación de calidad pasa por incorporar procesos de adquisición de nuevas competencias que requiere la sociedad actual: búsqueda, selección y procesamiento de la información para trabajo en equipo, liderazgo, flexibilidad, autonomía y autogestión del aprendizaje, entre otras.

Bates (2001) señala que, en los nuevos contextos, son muchas las razones que impulsan a los centros educativos hacia el cambio. En primer lugar, se refiere a las necesidades de aprendizaje cambiantes de la sociedad y, en segundo término, al impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomaremos el primer aspecto y veremos la importancia de las nuevas destrezas que se exigen actualmente en la educación. Siguiendo la Conference Board of Canadá (1991), que Bates retoma en su texto, las presentamos a continuación:

- Buenas destrezas de comunicación: leer escuchar, escribir y hablar.
- Capacidad para aprender de forma independiente.
- Destrezas sociales (ética, actitud positiva y responsabilidad).
- Destrezas de trabajo en equipo.
- Capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes.
- Destrezas de razonamiento (resolución de problemas, destrezas críticas, lógicas y numéricas).
- Navegación en los conocimientos (saber dónde conseguir la información y cómo procesarla).

A partir de lo expuesto, se evidencia que ya no son suficientes las destrezas de lectura y escritura que eran necesarias en la sociedad industrial. La educación tiene que estar a la altura de los nuevos tiempos. Y las TIC pueden abrirnos una puerta de posibilidades al respecto.

3.2.2. Las TIC: ¿qué son?

Cuando hablamos de Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC), nos referimos al conjunto convergente de tecnologías, especialmente la informática y las telecomunicaciones, que utilizan un lenguaje digital para producir, almacenar, procesar y comunicar gran cantidad de información en brevísimos lapsos de tiempo (Castells, 1997). Para Castells (1986) las TIC “comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información”.

La importancia de la información y de las comunicaciones, la rapidez y fluidez del cambio y, especialmente, la falta de consenso sobre su impacto, hacen que se requiera una especial

atención por parte de los educadores a la hora de evaluar el impacto en los procesos formativos.

Hemos visto en el capítulo anterior que no debemos homologar innovación con tecnología. La innovación educativa es un acto deliberado –y planificado– de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. El aprendizaje se concibe así como la adquisición de destrezas específicas para resolver problemas.

Este salto cualitativo necesita una nueva configuración institucional. Pretender alcanzar mayores niveles de justicia e inclusión social con la misma propuesta educativa, es no escuchar las demandas sociales ni los nuevos requerimientos de los estudiantes. Para salir de esta situación, es imprescindible redefinir los objetivos, enfrentar los problemas masivos con equidad y justicia, desarrollar nuevas formas para organizar y activar la labor de la escuela, modificar contenidos y prácticas, potenciar las redes y lograr aprendizajes de calidad y significativos para todos.

El desafío radica, entonces, en que las tecnologías funcionen como impulso y catalizador para cambios radicales, que impacten en las culturas de las escuelas y de los sujetos. El proceso de innovar va más allá de la instalación de computadoras en la clase o de la capacitación docente. Ambas cuestiones son por cierto insoslayables, pero no determinan un verdadero cambio en el paradigma educativo. Ya no resulta posible, por lo tanto, pensar solamente en una institución con formatos fijos y limitados a un edificio. Las nuevas configuraciones que nacen a la luz de las TIC han roto la idea de "agrupamientos académicos fijos" y han motivado la creación de "agrupamientos académicos diversificados", cuya característica fundamental es su alto poder expansivo. Un excelente ejemplo de esto es la virtualidad, que permite la conformación de espacios académicos de trabajo a través de miles y miles de kilómetros, con el desarrollo de múltiples contextos y a partir de diferentes recursos materiales y pedagógicos. La cultura institucional, en consecuencia, requiere una profunda reformulación para responder adecuadamente a nuevos tipos de demandas, ofreciendo propuestas de formación que respondan eficientemente a diferentes necesidades sociales y educativas, abriéndose a nuevos espacios formativos abstractos, y sobre todo, configurando nuevas "modalidades" institucionales capaces de hacer frente a estas exigencias.

Aún en la actualidad, sigue siendo válida esta afirmación de Salinas: *"La flexibilización de las instituciones de educación superior para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual pasa por la explotación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación. Pero, al mismo tiempo, ello implica cambios en la concepción de los alumnos-usuarios, cambios en los profesores y cambios administrativos en relación con el diseño y distribución de la enseñanza y con los sistemas de comunicación que la institución establece"* (Salinas, 1999b).

Tal como dice este mismo autor, la institución educativa como organización se encuentra ante una situación paradójica: por un lado, es parte y protagonista de los más importantes cambios tecnológicos y, por el otro, representa uno de los segmentos que vela por la conservación y transmisión de los conocimientos ya construidos por una sociedad.

La posibilidad de desarrollar sistemas de enseñanza más flexibles supone pensar en proyectos globales, con implicaciones directas en el sistema administrativo, en el entorno de aprendizaje de los alumnos, en la colaboración e interacción y en la participación de los docentes.

Durante mucho tiempo la modalidad hegemónica presencial dominó el espectro educativo. La figura del profesor o docente a cargo de un aula, exponiendo contenidos frente a una clase pasiva, sin conexión con lo que ocurría en el mundo y a su alrededor fue, en muchos casos, la única opción posible para los alumnos. Hoy esto se hace insostenible. La información y el conocimiento evolucionan tan rápido que la ilusión del profesor como aquel experto infalible ya no condice con la realidad. Una educación que busque integrar calidad con equidad no puede dar la espalda a las nuevas tecnologías y a los nuevos recursos.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que se trata de generar procesos pedagógicos que apunten al conocimiento en acción. Es decir, verdadera "comprensión" de los hechos y problemas. Tal como señala Perkins, la comprensión no es un estado de posesión de *información*, sino un estado de *capacitación*. Comprender algo no solo es tener la información, implica ser capaz de hacer cosas con ese conocimiento, "ir más allá de él".

Es fácil suponer que el éxito pasa por la elección de determinadas herramientas tecnológicas. Sin embargo, el componente más importante es el mantenimiento de una interacción constante y de calidad. Disponer de las herramientas tecnológicas de comunicación no es garantía de interacción y colaboración pedagógica. Al respecto consideramos importante la distinción entre *interactividad tecnológica y la interactividad pedagógica, según señalan* Mauri, Onrubia, Coll y Colomina. Para este concepto se tiene en cuenta tres elementos esenciales en la construcción del conocimiento: el estudiante, el profesor y el contenido. En esta línea, correspondería a la *interactividad tecnológica* considerar la influencia de las herramientas tecnológicas y otros recursos de este tipo en la interactividad entre aquellos tres elementos (profesor – estudiantes – contenidos); mientras que la tecnología pedagógica tendría en cuenta las formas de organización de la actividad, ayudas educativas y relaciones que puede haber entre los profesores y los estudiantes (Mauri, Onrubia, Coll y Colomina, 2005). Ambas perspectivas deben estar presentes tanto para el diseño de un plan de integración TIC en el sistema educativo, como para el desarrollo del mismo.

Por lo tanto el uso y disposición de los recursos tecnológicos que existen o que se requieren desde las escuelas, no están aislados de la propuesta pedagógica que se realice desde las instituciones o desde otros niveles más altos de decisión. La cuestión pasa por las definiciones pedagógicas. Pues así veremos que las herramientas que Internet nos aporta hoy permiten potenciar y desarrollar este principio.

3.2.3. Competencias tecnológicas y pedagógicas del profesor y alumno del siglo XXI

Para conceptualizar sobre los nuevos formatos institucionales se vuelve imprescindible analizar las nuevas competencias docentes y directivas, como así también de los alumnos, para hacer realidad un cambio profundo en el paradigma educativo.

Afirmamos que las TIC pueden considerarse necesarias en tres niveles: en el nivel del usuario o estudiante; en el nivel del profesor, como creador de espacios virtuales de aprendizaje,

y, por último, en el nivel profesional y social, que refiere a las relaciones con los colegas y pares. Esto exige, necesariamente, la adquisición de nuevas competencias, tanto para profesores como para alumnos. Veamos cada una:

3.2.3.1. El nuevo rol del profesor

El nuevo rol del profesor requiere, por un lado, destrezas en el uso de las TIC, *"hasta lograr hacerlas transparentes"* (Pérez y Garcias, 2004). Pero, por otra parte, esto solo no basta. También son necesarias competencias de gestión y administración de entornos virtuales, y de orientación y guía de los alumnos. Tal como señala Perez y Garcias, el docente del siglo XXI *"necesita promover las relaciones humanas, afirmando y reconociendo las aportaciones de los estudiantes; proporcionando oportunidades para que los estudiantes desarrollen un sentido de cohesión del grupo y otras formas de ayudar a los miembros a trabajar juntos en causas mutuas"* (Ibídem).

En este nuevo contexto, ya no son suficientes las estrategias didácticas desplegadas en las situaciones convencionales de enseñanza. Nos dice Salinas (1999) que *"el profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar de guía o facilitador de sus alumnos para favorecer el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar, elaborar nuevos conocimientos y destrezas, transformándose en gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador".*

En otras palabras, parece conveniente que los profesores sean capaces de (Ibídem):

a) Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento y proporcionar acceso a dichas bases, para usar sus propios recursos.

b) Promover y potenciar el aprendizaje autodirigido, explotando las posibilidades comunicativas de las redes. Por ejemplo, mediante herramientas colaborativas de producción de conocimientos como las Wiki.

c) Gestar ambientes de aprendizaje y asesorar a los alumnos que están utilizando estos recursos. Los docentes tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorear el progreso del estudiante, proporcionar *feedback* de apoyo al trabajo del alumno.

d) Acceder con fluidez al trabajo del estudiante en sintonía con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario descripto. En este punto, podremos ejemplificar con el portafolio virtual.

Para seguir con el pensamiento de Salinas, consideramos también que lo fundamental no es la disponibilidad tecnológica. Se debe prestar atención a las características de los otros elementos del proceso instructivo y, en especial, al usuario. Es importante señalar que las propuestas de aprendizaje tienen que estar en función de los diversos destinatarios, los formatos de enseñanza deberán ser flexibles, y también deben ser valoradas la cantidad y calidad de las interacciones que se dan en el aula, potenciando la comunicación a través de distintas herramientas: foros, chat, videoconferencia, etc.

El nuevo rol docente supone un conjunto de cambios profundos para los profesores. Pero, para desempeñar ese nuevo rol, es necesario el servicio de apoyo: guías, capacitación,

ayuda profesional (Salinas, 2008), equipos técnicos y el respaldo del directivo de la institución educativa. En este sentido es crucial que los docentes sientan que su directivo entiende y aprecia su trabajo, y que a la vez reconozca sus desafíos y frustraciones.

3.2.3.2. El nuevo rol del alumno

Francesc Pedró (2006) define al aprendiz del nuevo milenio (APL) como aquel que es adepto a la PC (*personal computer*), creativo con la tecnología y, por encima de todo, acostumbrado a las multitareas. El autor describe a esta nueva generación, surgida a partir de 1980 en Europa y en 1990 en América Latina, como capaz de atender a la Internet y a la televisión simultáneamente, de hablar por teléfono y realizar los deberes escolares. Es decir, los nuevos estudiantes crecen acostumbrados a acceder a información a partir de fuentes no impresas; dan prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto; se sienten cómodos haciendo varias cosas a la vez; obtienen conocimientos procesando información discontinua, no lineal.

Por otra parte, según nos alerta Salinas, en la sociedad de la información hay una nueva concepción de ciudadano que supone el surgimiento de nuevos usuarios-alumnos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje. Por ejemplo, las posibilidades que se abren con la Web 2.0. Este ciudadano-alumno debe ser un estudiante conocedor, pensador y aprendiz crítico. Educarse implicaría, por lo tanto, la adquisición de conocimientos y procedimientos de una materia o dominio específicos. Por último, será necesaria la adquisición de estrategias de aprendizaje relacionadas con las destrezas y el deseo de aprender.

El nuevo rol del alumno, entonces, apuntará a desarrollar las habilidades necesarias para relacionarse con las TIC, de modo que pueda adquirir autonomía en el uso, selección, utilización y organización de la información.

Se pasa de alumnos consumidores/distribuidores a estudiantes productores de conocimientos[2] .

En síntesis, según Salinas, el nuevo rol del alumno se constituirá en torno a:

1. El acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje con un control activo de éstos.

2. La participación en experiencias de aprendizaje personalizadas basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos. El desarrollo de destrezas para usar las herramientas de información y comunicación y para poder participar de la actualización de los materiales.

----

[2] Con respecto al uso de la Web, D. Buckingham retoma el concepto de Burbules y Callister sobre los usuarios hiperlectores, capaces de leer de modo selectivo y evaluar y cuestionar la información que encuentran en la red. Los hiperlectores comparan diferentes fuentes de información, evalúan el modo en que se reclama y establece la autoridad en los sitios, analizan quién produjo el sitio y por qué, y reflexionan acerca de qué puede faltar y por qué. Aquí, estas competencias, en relación con la tecnología, van más allá de aprender con ella o a través ella, es decir, se aprende sobre las tecnologías. Un alumno con estas competencias se forma para un nuevo modo de conocer y como un maduro ciudadano de la sociedad de la información.

3. La capacidad de organizar información de distintas maneras, para lo cual la instrucción debe adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno, en vistas a que éste pueda hacer su propio trayecto formativo.

4. La integración en grupos de aprendizaje colaborativos, donde el alumno pueda respetar la opinión de otros y ser tolerante con las diferencias, hasta alcanzar objetivos en común para la maduración, éxito y satisfacción personal. Estas actividades deben trascender lo local o lo microinstitucional para lograr una visión más universal e intercultural.

5. La ductilidad en resolución de problemas emergentes, tarea relevante para los puestos de trabajo contemporáneos y futuros.

Asimismo, los profesores deberían incluir las plataformas, los blogs, las redes sociales (Facebook), Wiki (Wikipedia), publicaciones personales, fotos (Flirkr), mapas (Google Maps), audios (odeo), agregadores (bloglines), etc. en la propuesta didáctica. De esta manera, el rol del estudiante es activo, como protagonista y productor de su aprendizaje y contenidos.

En consecuencia, la institución educativa se resignifica como guía y orientadora para enseñar a aprender, no solo "con" sino también "sobre" la tecnología.

Teniendo en cuenta las especificaciones anteriores en cuanto a los nuevos roles, podemos afirmar que, para la integración TIC en las escuelas se vuelva un hecho relevante es necesario sostener decisiones de diverso orden:

En primer lugar, considerar a los estudiantes como individuos y no como grupos homogéneos. En segundo término, concebir el proceso de aprendizaje y enseñanza desde los diferentes estilos y formatos. Esta decisión implica diseñar distintos trayectos formativos a medida. Para que esto sea una realidad, necesitamos "escuchar" a los estudiantes, sus necesidades y expectativas, para hacerlos partícipes del proceso. Personalizar el aprendizaje implica, entre otras cuestiones, flexibilizar estructuras de tiempo y espacio aprovechando las capacidades de Internet. Para que la educación pueda aprovechar las cualidades inherentes a Internet –flexibilidad, personalización y conveniencia– e implique diferencias significativas respecto del modelo tradicional, es necesario afrontar estrategias para mejorar calidad, incrementar accesos, reducir costos y apoyar la visión de la centralidad en el aprendizaje.

3.2.3.3. El rol del directivo: la coordinación y el liderazgo distribuido como clave del cambio

Otro de los aspectos clave es fortalecer el rol de liderazgo de los directivos en cada una de las instituciones escolares. En este sentido, "algunos países están previendo una formación especial en los directivos, ya que son ellos quienes deben determinar la estrategia para que la inclusión de las TIC sea exitosa" (IIPE-UNESCO -A-, 2006). No obstante, el rol de líder asumido por el director, no es suficiente. Hablamos de un liderazgo distribuido basado en la premisa de que "todos somos líderes" (Manz y Sims, 1980). La integración TIC debe ser un proceso planificado en el que "intervienen todos los sujetos comprometidos en la realidad que busca transformar" (IIPE-UNESCO, 2006) Es necesario tanto las acciones de liderazgo asociadas al equipo de conducción como así también la participación efectiva de los

docentes y los estudiantes. Para esto es importante la creación de equipos de trabajo con representantes de todo el plantel institucional, con roles y tareas claramente identificados y con compromisos de acción monitoreables y conocidos por todos.

3.2.3.4. Nuevos roles

Por otra parte, es importante abrir el juego hacia nuevos roles institucionales: la creación de la figura del "facilitador TIC" o "referente TIC". "Muchos programas nacionales crearon la figura de referente en cada escuela cuya función es motorizar la integración de las TIC" (IIPE-UNESCO -A-, 2006). Esta figura debe ser incorporada dentro de los miembros del plantel de las escuelas. Un miembro que, sin ser especialista en la temática TIC "se ha capacitado formal o informalmente en el uso de las TIC con fines educativos" (IIPE-UNESCO -B-, 2006). Debe poseer además ciertas características especiales como el interés en mantenerse actualizado, cierto grado de autonomía en la toma de decisiones y creatividad. Asimismo, será formado especialmente para asumir este rol a fin de poder ayudar a sus colegas docentes en los aspectos pedagógicos de la integración de las TIC, así como también mantener relaciones fluidas entre directivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. Una de las posibilidades sería elegir para esta función específica a aquellos profesores que, a través de sus acciones individuales y voluntarias, hayan demostrado las características especiales que debe tener un facilitador TIC y que se encuentren dispuestos a asumir el cargo. También es interesante capitalizar aquellos recursos humanos que se vienen capacitando en la provincia y en las regiones y que funcionan, en muchos casos, como "portadores de la innovación TIC en su zona". La identificación de estos actores puede resultar un buen punto de inicio

3.2.4. La gestión de las TIC en la escuela

La integración de las TIC, como acción planificada, no busca una simple incorporación de recursos sino una transformación en las escuelas; es decir que esos recursos sirvan para ampliar las oportunidades de la enseñanza y de la gestión en cada escuela, así como las relaciones entre las distintas instituciones.

Una mejor administración

Pero la integración de las TIC en las instituciones educativas no solo tendría incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la gestión de la información y la administración del sistema. Una correcta integración en todo el sistema educativo daría la oportunidad de modernizar la gestión del trabajo, así como la relación entre las diferentes instancias del sistema (IIPE-UNESCO 2006). Las TIC son herramientas potentes para la construcción, distribución y consumo de la información sustantiva de la escuela y de los sistemas.

Nuevos modelos y nuevos dispositivos

Más allá del énfasis puesto en la planificación y capacitación para la integración de las TIC en el sistema educativo, la gestión de los contenidos y equipamiento es una parte crucial en el proceso de innovación. No sólo se trata de la adquisición de nuevos equipos y *softwares* sino también del uso que se hace de los recursos con los que se cuenta, la apropiación de

los mismos por parte de estudiantes y docentes, así como su mantenimiento y actualización, entre otras cosas. En relación con los contenidos digitales, solo señalar que adquieren características complejas de circulación, de publicación en distintos formatos, y de articulación.

La cuestión de los modelos no es algo menor. La insistencia inicial sobre la importancia de contar con laboratorios de computación en las escuelas, se fue abandonando hacia modelos de computadoras en el aula. También la aparición de las denominadas pizarras digitales apoyaba la inclusión de las TIC en el aula a la manera de un “pizarrón” interactivo y potente. Sin embargo, es con la irrupción del denominado “modelo uno a uno” (una portátil por niño) y la distribución masiva en el sistema educativo de dispositivos para el estudiante, que se intenta superar la visita ocasional, los equipos compartidos y en lugares fijos y el uso asistido hacia un modelo descentralizado con acceso personalizado y ubicuo. Implica pensar en un nuevo esquema de trabajo que supera la dicotomía grupal-individual y que también replantea la tajante frontera entre el aula y el hogar al permitir que los estudiantes lleven los equipos a sus casas.

Con la irrupción de los modelos uno a uno, se abre un espacio de oportunidad para los sistemas educativos de América Latina. Sin embargo, queremos señalar que desconfiamos de las iniciativas globales que buscan inclusión de las TIC para instituciones educativas que las reciben sin planificación ni proyectos pedagógicos *ad hoc*. (Bacher, 2009). No hay determinismo tecnológico en la modificación de los estilos de los modelos de enseñanza, y su inclusión no determina innovación educativa para aprendizajes de calidad. Dicho de otra manera: un mal profesor no se convierte por la magia de las TIC en un buen profesor. Para romper la segmentación y la exclusión sobre la que alertan muchos de los autores que hemos consultado para este trabajo, se necesita algo más que tecnología. Deberíamos focalizar más en la educación y en el aprendizaje. Hace falta una clara articulación entre las decisiones tecnológicas y los objetivos prioritarios que cada país y cada región tienen en relación con la educación. Es más que recomendable encarar, con intencionalidad cultural y pedagógica, proyectos educativos que colaboren en este proceso de respeto a la diversidad, de construcción de ciudadanía, de aprender a vivir juntos, por una sociedad más inclusiva, democrática y con justicia social.

3.3. Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Educación

Fernando Selmar Rocha Fidalgo (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Jacqueline de Castro Laranjo (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
(Traducción: Oscar Parra)

Resumen

En este capítulo se pretende introducir el concepto de tecnología teniendo en cuenta su doble función social y contradictoria, en su carácter alienador y emancipador, tratando de comprender sus dimensiones políticas y económicas, así como su relación con el universo educativo comprendiéndola en su aspecto innovador como un instrumento promotor de la gestión de la escuela pública y de la mejora de la calidad eh la educación básica.

3.3.1. Conceptualizando la tecnología

De modo simple y directo, por tecnología se puede definir el complejo conjunto de técnicas, artes y oficios (*techné*) capaces de modificar/transformar el ambiente natural, social y humano (cognitivo), en nuevas realidades construidas artificialmente. En su origen etimológico, tanto "tecnología" como "técnica" tienen una misma raíz en el verbo tictein, del griego "crear, producir, concebir, dar a luz". Es preciso además notar que el término tecnología incorpora el sufijo logos, en su acepción relacionada con la razón. Así, nótese una diferencia conceptual y estructural entre técnica y tecnología. También para los griegos, *techné* expresaba un significado amplio e incluía el concepto de arte, en el sentido que no se reducía a un mero instrumento o medio. En las palabras de Lion (1997):

> *No era un mero instrumento o medio (en referencia a la tecnología), sino que existía un contexto social y ético en el que se preguntaba cómo y por qué se producía un valor de uso. Es decir, desde el proceso hasta el producto, desde que la idea se originaba en la mente del productor en un contexto social específico hasta que el producto estaba listo, la techné sustentaba un juicio metafísico acerca de cómo y por qué de la producción. [...] En su libro, Etica a Nicômano, Aristóteles afirma que la techne es un estado que se encarga de hacer que implica una verdadera línea de razonamiento. La Techné incluye no sólo las materias primas, herramientas, máquinas y productos, sino también el productor, un sujeto muy sofisticado del que proviene de todo lo demás* (Lion, 1997, p. 25).

De acuerdo con este presupuesto, y como bien sabían los griegos clásicos, la técnica (*techné*) no es buena, ni mala, ni neutra. Aún así para Paiva (1999), la mayor parte de las conceptualizaciones se refieren a la tecnología como algo relacionado a producir, pero que no es esencialmente el modo, sino una inteligencia que concibe tanto la organización de esos modos, cómo los optimiza en una relación objetiva, así como también administra el desarrollo del proceso y de los resultado (ídem., p. 5). O sea, la tecnología puede ser comprendida aquí como conocimiento, estando ese término relacionado a la competencia no solo de producir, mas de controlar, el ambiente productivo.

Siguiendo el *Diccionario de Trabajo y Tecnología* (Cattani; Holzmann, 2006, p. 288) el concepto de tecnología puede ser definido genéricamente como un conjunto de conocimientos e informaciones utilizados en la producción de bienes y servicios, provenientes de fuentes diversas, como el descubrimiento científico y las invenciones, obtenidos por medio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos y con finalidades prácticas. O sea, tecnología es un medio por el cual se realizan las actividades humanas de producción de las condiciones materiales de vida en sociedad.

Lima Filho y Queluz (2005) distinguen dos presupuestos en un intento de una posible convergencia de los conceptos de tecnología y las relaciones con la educación: la relación entre el trabajo y la educación y la relación entre trabajo, ciencia y tecnología. En cuanto al primero, defender el trabajo como fuente de producción y la apropiación del conocimiento, como un principio educativo. El segundo, a su vez, infiere como el desarrollo

de la ciencia del trabajo productivo. Los mismos autores destacan lo que ellos llaman “descontextualización del concepto de tecnología”, cuando, por ejemplo, el determinismo tecnológico deduce que los productos de la tecnología podrían sustituir a profesionales como educadores o trabajadores de la industria, en una cosificación total del trabajador.

En cuanto al concepto de la tecnología empleada por la sociedad, Lima Filho y Queluz (2005) hacen referencia a dos matrices de los principales elementos conceptuales: una matriz relacional, que entiende la tecnología como la construcción, aplicación y apropiación de prácticas, saberes y conocimientos, y la matriz instrumental que entiende la tecnología como técnica, es decir, como aplicación práctica de conocimientos y experiencias. Si restringimos el intento de conceptualizar la tecnología como la aplicación de técnicas, estamos eliminando la comprensión de las relaciones sociales, culturales y de producción involucrados en este concepto. Por ello no podemos olvidar que *“el progreso técnico, la ciencia y la tecnología son necesidades y producciones objetivas, tanto para el capital y el trabajo, como para el proceso de dominación y la posibilidad de la emancipación”*
(Marcuse, 1979 apud Lima Filho y Queluz, 2005, p.27).

Siendo así, las tecnologías no poseen carácter de neutralidad política y su desenvolvimiento pasa por un determinismo tecnológico cuyo argumento es que las tecnologías definen las relaciones sociales de producción y

> *Contra las teorías que dan a la técnica y a sus objetos el estatuto de determinantes de las relaciones sociales, Marx llama la atención “que se debe tener en mente que las nuevas fuerzas de producción y relaciones de producción no se desarrollan de la nada, ni caen del cielo ni del útero de la idea; sino desde dentro y en antítesis al desarrollo existente de la producción y de la herencia constituida por las relaciones de propiedad tradicionales (*Marx, citado por Bryan, 1997, p.48).

Visto de esa forma la tecnología no puede ser desvinculada de las relaciones sociales. Al contrario, las tecnologías son materialización de las relaciones sociales, conforme también apunta Santos (2001). Siguiendo a este autor, hay que considerar primero que el tipo de tecnología a ser utilizada depende del tipo de relaciones sociales existentes entre las clases sociales constitutivas de la producción, y segundo, que el tipo de tecnología determina la forma del trabajo a ser desarrollado. Así puesto, se definen también las condiciones de utilización de la misma. Hace hincapié también en que *“la función primaria de la tecnología es servir como medio para generar valor añadido, como Marx nos recuerda”* (Santos, 2001, p. 32).

Para Santos (2001), la tecnología, refiriéndose específicamente a la utilizada en el capitalismo, *“desde su nacimiento trae un pecado original, porque lleva en su alma la marca de las relaciones sociales capitalistas”* (ibid, p. 32). Así que no tendrá sentido hablar del buen o mal uso de la tecnología, sino más bien debe interesarnos su propia naturaleza, su propia lógica y su propósito, que cotidianamente somete a su dominio los elementos humanos de la producción y desde esa perspectiva puede verse al mismo tiempo como técnica de producción y de dominación.

Con la presentación de sí mismo “en” y “a” un mundo globalizado, la tecnología no se presenta de forma neutral, ya que está influenciado por las leyes del mercado y la sociedad a la que pertenece. Se torna necesario entonces, descubrir al servicio de quién estaría la presencia de la tecnología digital en el campo educacional, observando, de acuerdo con lo

destacado por Apple (1995), que esta se torna objeto de lucha política con relación a la regulación, contenido y formato, ya que procura atender a un mercado, y por eso mismo, se vuelve vulnerable a las exigencias de este.

Es en este contexto que vemos hoy en día el sistema educativo, mediado por la inserción de tecnologías adaptándose para capacitar a los trabajadores de los tiempos modernos. Vemos como la escuela gradualmente se va reordenando, adoptando formas organizativas más flexibles que exigen la participación y la responsabilidad de toda la comunidad. Los profesores necesitan, más allá del ámbito de las herramientas de la informática, las nuevas competencias pedagógicas para trabajar con un estudiante que hable, brinde opiniones, participe, tome iniciativas, aprenda el trabajo en equipo, aprenda a enfrentarse con problemas y también sugiera maneras de resolverlos. En fin, un hombre-actor más reflexivo (Santos, 2001, p. 33).

Para los directivos de la escuela se destaca el papel de apoyar y sostener espacios de reflexión, investigación, negociación y toma de decisiones en colaboración. Es evidente en su figura la importancia de su papel como responsable de los resultados finales y como figura central en la conducción del proceso educativo dentro de la escuela. Sin embargo, es claramente insuficiente prepararlos en el uso de tecnologías para sus funciones administrativas estrictamente. Se necesita algo más que eso. Tienen que prestar atención a la importancia de este trabajo, como medio para alcanzar los objetivos educativos de naturaleza pedagógica, la razón última de la existencia de la escuela. Después de todo esos son los requisitos básicos a las exigencias impuestas por el capitalismo contemporáneo y cabe a la escuela proporcionarlos (Martino, 2004).

Este es el gran desafío que representa el desarrollo de la enseñanza y en este sentido lo destaca Fidalgo (1993)

> *El sistema escolar: proporciona una educación básica capaz de homogeneizar culturalmente la sociedad, convertir a los ciudadanos en personas económicamente productivas, introducir a los estudiantes en los valores y prácticas democráticas, tiene por objeto adaptar el sujeto del aprendizaje a los rápidos cambios sociales, desarrolla un código ideológico flexible, abierto a las nuevas circunstancias y proporciona la capacidad de elegir, o sea, desarrolla a los estudiantes como consumidores* (Fidalgo, 1993, p.14).

Siendo así, con base en las diversas opiniones hasta aquí estructuradas, es importante recordar que las tecnologías no tienen en sí cualidades intrínsecas, sino que sus efectos dependen del tipo de relación social en el cual están inmersas. Lo que determinará el uso de ellas será la finalidad y los intereses de los seres humanos. O sea, la tecnología no hace educación necesariamente y principalmente no se hace sola, mas, una vez ingresado en este ambiente, lo altera inevitablemente. En tanto, la relación entre TIC y educación debe tomar en cuenta que la primera sea un instrumento y la segunda la mayor razón de su utilización.

3.3.2. La integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación

En el caso específico de Brasil, la preocupación por la informatización está presente en los documentos y discursos oficiales de los gobiernos federal, estadual y municipal desde la década de los ochenta con la creación de la Secretaría Especial de Informática por parte del

gobierno federal. Esta situación ganó fuerza a partir de las directrices del Libro Verde de la Sociedad de la Información que apunta a propuestas de acciones concretas, compuesta de planificación, organización, ejecución y acompañamiento específicos de los proyectos de informatización.

"En la era de Internet, el Gobierno promoverá el acceso universal y la utilización cada vez mayor de medios electrónicos de información para generar una administración eficiente y transparente en todos los niveles. La creación y mantenimiento de servicios equitativos y universales de atención al ciudadano son algunas de las iniciativas prioritarias de la acción pública. Al mismo tiempo, cabe al sistema político promover políticas de inclusión social, para que el salto tecnológico tenga paralelo cuantitativo y cualitativo en las dimensiones humana, ética y económica. La llamada "alfabetización digital" es un elemento clave en este marco" (Takahashi, 2000, p. v).

En ese mismo documento se destaca el papel de la educación y de los educadores en el sentido de contribuir para la inclusión tecnológica e informacional de todas las personas
.

> ***La educación es el elemento clave en la construcción de una sociedad basada en la información, el conocimiento y el aprendizaje.*** *Parte considerable de la brecha entre personas, organizaciones, regiones y países, es debida a la desigualdad de oportunidades para el desarrollo de la capacidad de aprender e implementar innovaciones. Por otra parte, la educación en una sociedad de la información significa mucho más que formar a las personas para el uso de tecnologías de la información y la comunicación: se trata de invertir en la creación de competencias lo suficientemente amplias para que puedan tener un papel eficaz en la producción de bienes y servicios, tomar decisiones basadas en el conocimiento, operar con fluidez con los nuevos medios y herramientas en su trabajo, y aplicar creativamente los nuevos medios ya sea en simples y cotidianas operaciones que utiliza, o en aplicaciones más sofisticadas. También se trata de capacitar a las personas a "aprender a aprender" para poder vivir de manera positiva con la continua y acelerada transformación de la tecnología* (Takahashi, 2000, p. 7) .

Tenti Fanfani (2005) desarrolló un estudio comparativo sobre la condición de los docentes en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, recopilando datos significativos acerca de cómo las reformas de los años 90 y el desarrollo de las TIC, que, entre otros, trajeron cambios significativos a la educación. Para este autor, los impactos de estas políticas de reforma en las escuelas y las prácticas educativas, generaron nuevos desafíos para el trabajo diario de la mayoría de los profesionales que trabajan en la educación.

Específicamente en relación con la introducción de las TIC en la educación, Tenti Fanfani (2005) argumenta que tienen un gran potencial pedagógico, pero su progreso en la educación depende de una serie de factores. En primer lugar, las tecnologías deben ser transformadas en herramientas pedagógicas, es decir, deben servir y ser utilizadas específicamente para abordar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Además, también, para que estos recursos se utilicen efectivamente en la enseñanza, se requieren dos factores clave relacionados con las habilidades y actitudes de los profesionales de la educación.

Por lo tanto, una vez que los problemas relacionados con el apoyo material y técnico de las

TIC (tales como equipos, red eléctrica y puntos de acceso a Internet entre otros) están lo suficientemente resueltos sería necesario preparar a los docentes para incorporar las nuevas herramientas a su acervo de conocimientos y prácticas cotidianas en el aula. En otras palabras, una incorporación efectiva de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje implica dos tipos de condiciones: las materiales y las subjetivas (Tenti Fanfani, 2005, p. 128).

De la misma manera, Sancho (2006) realizó un estudio con el objetivo de investigar la razón de las dificultades o casi imposibilidad de hacer de las TIC medios pedagógicos que puedan mejorar los procesos y resultados del aprendizaje. En este estudio se argumenta que si los maestros, directivos y personal administrativo no tratan de entender mejor cómo se enseña y cómo aprenden los niños y jóvenes de hoy, cambiando las concepciones del currículo, el papel de las evaluaciones, los espacios educativos y la gestión escolar, la introducción de tecnología en las escuelas será insuficiente y anecdótica.
Para Sancho (2006, p. 19), la principal dificultad para transformar los contextos educativos con la incorporación de diversas tecnologías de la información y la comunicación sería el hecho de que el tipo dominante de educación en la escuela, hoy, todavía se centra en el profesor. Esta situación se vuelve especialmente problemática cuando la escuela tiene que hacer frente a demandas diferentes e incluso contradictorias. Por un lado, los diversos organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial y el FMI, entre otros), presionándola para que los estudiantes sean efectivamente educados para la Sociedad del Conocimiento, es decir, capaces de pensar críticamente, autónomos, expertos en resolución de problemas, capaces de comunicarse con facilidad, sabiendo reconocer y respetar a sus compañeros, y además capaces de trabajar colaborativamente utilizando las TIC intensiva y extensivamente. Por otro lado, una política educativa basada en un niveles de éxito que no tiene nada que ver con la creatividad, la expresión de los propios conocimientos y la autonomía intelectual (Sancho, 2006).

Para realizar esta tarea, las escuelas deben estar bien equipadas, con planes de estudio actualizados, flexibles y capaces de satisfacer las necesidades de los estudiantes, además de contar con sistemas de evaluación auténticos con la capacidad de medir lo que los estudiantes realmente aprendieron. Pero sigue centrándose en la evaluación de los resultados mostrados por los estudiantes por medio de evaluaciones estandarizadas y fuera del contexto de enseñanza. Sancho (2006) señala que este tipo de situación conlleva una intensificación del proceso pedagógico con la consecuente desprofesionalización y alienación de los docentes. *"La preocupación por los resultados de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas y lejos del contexto de enseñanza acaba creando una situación que no permite a las escuelas educar a los estudiantes para los días de hoy"* (Hargreaves, 2003 y Sancho, 2006, p.20).

Lion (1997) al examinar los mitos y realidades en la tecnología educativa, hace una reconstrucción histórica de la relación entre la escuela y la tecnología, demostrando que la incorporación de la tecnología a las aulas debe ser evaluada críticamente en sus virtudes y limitaciones, y adecuar las propuestas pedagógicas, dándoles un significado y un sentido enriquecedor. Siguiendo a la autora, no hay que quedarse con lo nuevo y lo último por una cuestión de marketing[3], sino porque somos conscientes de las razones políticas, económicas y educativas por las que se integran en el aula.

---

[3] Neologismo norteamericano utilizado internacionalmente para referirse a las técnicas modernas de comercialización. Complejo de estudios, técnicas y actividades destinadas a promover, difundir y apoyar un producto o servicio en el mercado de consumo y/ o asegurar el éxito comercial de una empresa.

Hirtt (2001) considera que desde finales de los noventa los sistemas educativos se encuentran bajo el fuego de las críticas y las reformas, incluida la introducción masiva de las TIC. Defiende la tesis de que esta situación es el resultado de una adecuación profunda de la escuela a los nuevos requisitos de la economía capitalista. Para este autor la escuela está en transición de la era de la "masificación" de la educación hacia la era de la "mercantilización" y esta etapa del proceso está destinada a servir mejor a la competencia económica de tres maneras, "la adaptación del trabajador a una economía tambaleante y dual, educando y estimulando a los consumidores y abriéndose a la conquista de los mercados "(Hirtt, 2001, p. 2).

Lo que sucede realmente, siguiendo a Hirtt (2001), es que esa adecuación contribuye aún más a aumentar las diferencias y desigualdades entre los ciudadanos y habitantes de este planeta y por lo tanto

> *La adecuación de la enseñanza a las nuevas expectativas de las potencias industriales y financieras tiene dos consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la escuela al servicio de la competencia económica y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso al conocimiento* (Hirtt, 2001, p. 11).

Las personas conectadas tienen una enorme ventaja sobre las no conectadas, quienes no tienen acceso a esos medios no se pueden hacer oír en la comunicación global y mucho menos tienen acceso a la información y los conocimientos proporcionados por la misma. Según Ramonet (2001) la propia comunicación no es un progreso social, aunque se podría pensar, no sin ingenuidad, que cuanto mayor sea el grado de comunicación en una sociedad mundial mayor sería su armonía social. Pero lo que realmente se observa es lo contrario de esto, ya que las redes de comunicación están controladas por grandes empresas de multimedia. Las redes mundiales vinculan a quienes tienen recursos, mientras que en silencio, y hasta imperceptiblemente excluyen a todos los demás.

Según Sancho (2006, p.18) "La influencia de las TIC en la configuración del mundo es innegable, aunque casi siempre no sea buena para todos los individuos o grupos". Así pues, aunque no es neutral y su uso se da en un mundo lleno de valores e intereses que no favorecen a toda la población y aunque mucha gente siga sin acceso a sus aplicaciones, estas tecnologías están presentes hoy y seguirán presentes durante mucho tiempo, por tanto, es imperativa su consideración en el campo de la educación. Sin embargo, es necesario este debate sin dejarse llevar por la euforia provocada por las posibilidades de avance en los procesos educativos, ya que siguiendo a Sancho (2006 p.22) "La historia de la educación muestra que la administración y los profesores a menudo introducen métodos y técnicas adaptándolos a su propia manera de entender la enseñanza, en vez de cuestionar sus creencias, a menudo implícitas y poco reflexivas". Asimismo, la autora postula que uno de los principales obstáculos para el desarrollo del potencial de las TIC en las escuelas es la organización y la cultura tradicional de la misma. Para la autora, una manera de evitar el fracaso de la incorporación de las TIC en la escuela es planear y discutir colectivamente la mejor manera de lograr su integración en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, el director ha de asumir una postura más dinámica y participativa en lugar de una práctica autoritaria, que requiere compartir las responsabilidades. En otras palabras, el director tiene que organizar la escuela para acciones integradas y convergentes, articulando medios y recursos, movilizando a las personas en un clima de cooperación, dialogando en el ejercicio del poder y percibiendo que la articulación de lo pedagógico y administrativo representa la coordinación del trabajo colectivo en escuela. Solo entonces, en colaboración

con su equipo el director pondrá de relieve el carácter potencialmente transformador de las TIC en la escuela.

3.3.3. Las innovaciones tecnológicas en el entorno escolar

Vivimos los tiempos de las “máquinas inteligentes”; sin embargo, las innovaciones tecnológicas y los descubrimientos científicos en ese campo pintan un panorama ambiguo de la modernidad. Por un lado, el desarrollo científico dado tiene una cierta correspondencia con la automatización de la producción, creando para el hombre genérico condiciones de trabajo que podrían serle favorables, al liberarlo de sus limitaciones físicas y logrando una forma de vida más cómoda (Levy, 2004), de acuerdo a las promesas de las TIC. Por otro lado, la relación entre una parte de la ciencia y la tecnología deja latente la gran contradicción de un sistema que es incapaz de cumplir las promesas de igualdad para todos. El proceso real de producción requiere cantidades cada vez mayores de trabajadores con dominio de las habilidades y la información necesaria para la decodificación de los mensajes enviados por las TIC.

Discutiendo el tema de la tecnología en la sociedad actual, Mattelart (2001) esboza una génesis socio-política de la llamada “sociedad de la información” y/ o “sociedad global de la información”, diciendo, que la evolución de la idea y el concepto de “sociedad de la información” es sinuosa y llena de ambigüedades. Según el autor, esta es una historia llena de giros que tejen el telón de fondo de la reestructuración capitalista mundial. Por lo tanto, desde que “la sociedad global de la información” fue inaugurada en 1995 por los siete países más industrializados, el G7 (formado por el grupo de los países ricos que comprende los EE. UU., Reino Unido, Canadá, Francia, Alemania, Italia y Japón) hasta la más antigua, que comenzó en el siglo XVII con el programa de la ciencia experimental y su culto de la razón encarnada en las matemáticas y la norma de lo calculable y lo medible, es posible seguir una secuencia de acontecimientos y hechos que se entrelazan tejiendo los hilos necesarios para un cambio en las relaciones tradicionales que se establecen entre el Estado, el mercado y la sociedad y principalmente en el universo institucional de las prácticas sociales y políticas.

Desde esta perspectiva también, Castells (2005), analizando la dinámica social y económica de la Era de la Información considera que las bases para el surgimiento de la “sociedad red” comienzan con la disponibilidad de conocimientos tecnológicos en los años setenta, con la invención del microprocesador por Ted Hoff. Este evento dio su apoyo al proceso de reestructuración socioeconómica de los años ochenta, principalmente en las empresas y los gobiernos de los llamados G-7, condicionando así, el surgimiento de nuevas redes de telecomunicaciones y sistemas de información, su uso e historia en los años noventa *“que allanó el camino a la integración global de los mercados financieros y la articulación segmentada de la producción y el comercio mundial”* (Castells, 2005, p.98).

No es nuestro objetivo ahora recapitular la larga historia de una sociedad guiada por la “información”, surgida mucho antes de la aparición del concepto; por ahora nos limitaremos a poner de relieve el doble papel social-contradictorio de las TIC: liberadora o alienante y que sirven de contexto para el análisis de un escenario “interior”, la informatización de las escuelas y el papel de los directivos en este proceso. Si por un lado se vive una época de notables avances realizados en las fronteras del mundo del conocimiento y la tecnología, por otro lado se siente el impacto de estos acontecimientos como la brecha digital que desafía a todos para desarrollar estrategias de inclusión, principalmente sociales.

De acuerdo con Hernández et al. (2000, p.19), la definición de lo que constituye una innovación es el resultado de la confluencia de una pluralidad de puntos de vista y opiniones de los que tienen algún tipo de relación con ella, por tanto, debe entenderse desde el punto de vista de los actores que la promueven, de quienes la facilitan, quienes lo ponen en práctica o que reciben sus efectos. Este enfoque es importante, la mirada del maestro y cómo se posiciona en su trabajo para usar las tecnologías, así como la mirada del director y su manera de entender el trabajo determinarán cómo estas innovaciones alteran o no la rutina escolar.

Una innovación no es la mera inserción de nuevos materiales o equipos en la escuela. La creación de aulas de informática en la escuela en sí misma no es una innovación. En las escuelas, bajo el nombre de la innovación, no sólo se incluyen los cambios curriculares, sino también la introducción de la nueva enseñanza y procesos de aprendizaje, productos, materiales, ideas e incluso personas (Hernández et al., 2000, p. 29). En este sentido, es esencial que el gerente entienda las necesidades de las nuevas demandas educativas para reorientar la administración a fin de facilitar el cambio necesario en la práctica docente y el desarrollo de propuestas educativas apoyadas en la tecnología.

Entre las consecuencias positivas del uso de las TIC, Fanfani (2005) pone de relieve la posibilidad de facilitar el trabajo docente, la mejora de la calidad de la educación y la expansión de oportunidades de acceso al conocimiento. Para el autor, en lugar de invertir sólo en herramientas tecnológicas, los directores deben tener en cuenta las opiniones de los docentes. Es necesaria también una política de formación que intervenga al mismo tiempo en el desarrollo de estrategias para el uso y las habilidades necesarias de los docentes.

El conocimiento de los factores que favorecen y los elementos de resistencia de los maestros es fundamental para la introducción de políticas de TIC que no se limiten simplemente al suministro de equipos, sino que sean capaces de generar predisposiciones positivas para su uso.

Ya Kenski (2001) considera la tecnología como algo que se utilizará para la transformación del entorno tradicional de la clase (por lo general poco interesante con poca interacción entre estudiantes y profesor). Así, a través de las TIC se podría crear un espacio en el que la producción de conocimiento puede suceder de manera creativa, interesante y participativa, de modo que sea posible para el educador y el estudiante enseñar y aprender mediante imágenes (estática o en movimiento), sonidos, formas textuales y con eso adquirir los conocimientos necesarios para la vida en la sociedad.

Sin embargo, esta manera de pensar acerca de las tecnologías como herramientas formadoras para los sujetos en la escuela, no se construye sólo con la presencia (o integración) de las herramientas tecnológicas en la escuela. Ella está ligada, sobre todo, a la formación del profesor, que sea capaz de mediar entre la tecnología y sus alumnos con conocimientos. Esta cuestión va más allá de la instrumentación tecnológica del educador o de la escuela, porque el uso de las TIC como una herramienta de recursos de ayuda o apoyo, destaca la necesidad de políticas educativas que hacen hincapié en la cuestión de la profesionalización docente, desde una perspectiva integral y de una gestión democrática que la ampare.

Así, el uso de las TIC en la educación depende incluso antes de su existencia en la escuela, de la formación del profesorado para lidiar con ellas crítica y pedagógicamente. Esto requiere que el profesor conozca la tecnología, los medios de comunicación y todos los medios

y las posibilidades educativas de las redes interactivas y espacios virtuales aprovecharse mejor de ellas en diversas situaciones de aprendizaje y en muchas realidades educativas diferentes (Kenski, 2001, p. 75).

Y a los directivos cabe dar participación a la comunidad, profesores y personal para dar un sentido emancipador a las TIC transformando el acceso a ellas, negado en el día a día de muchos estudiantes debido a la precaria situación financiera de sus familias, en una oportunidad. Este compromiso se puede encontrar en muchas escuelas cuya gestión democrática es un elemento activo en el proceso de apropiación de las TIC.

3.4. Competencias pedagógicas y tecnológicas del director escolar

Gabriela Bernasconi (Universidad ORT, Uruguay)

Resumen

En este apartado retomamos conceptos y marcos referenciales de competencias tecnológicas, estudios sobre competencias del directivo escolar, analizando la relación existente entre las competencias de liderazgo y las pedagógicas con las competencias tecnológicas del directivo escolar. Buscamos con ello aproximarnos a entender las competencias tecnológicas en el contexto de los desafíos que las instituciones educativas y sus directivos tienen planteados.

3.4.1. Competencias para desenvolver competencias

Pensar en los desafíos del director escolar en la sociedad contemporánea supone pensar – como hemos visto en capítulos precedentes – casi en nuevos términos su tarea y sus competencias. Esto es interrogarse sobre cuáles son las competencias que se requieren para repensar y re-crear una escuela capaz de ofrecer a los niños y jóvenes aprendizajes relevantes para la sociedad contemporánea. En otros términos, cuáles son las competencias que requiere el directivo para cumplir con su función y tareas, para movilizar las competencias de sus docentes, para desarrollar las capacidades que la escuela como organización necesita y poder desenvolver las competencias que los jóvenes de hoy requieren.

Las TIC tienen hoy una presencia ubicua en la sociedad de la información y del conocimiento. Como decía Castells (1997), no se trata solo de una época de cambios, sino de cambios que han producido un cambio de época. Algunos de estos cambios continúan ocurriendo ante nuestros ojos y tienen que ver con las formas de comunicar, expresar, pensar, actuar y aprender. Y con el lugar que ocupan las TIC en estos procesos. Al decir de Sancho (2005), las TIC han cambiado también la estructura de intereses o las cosas en las cuales pensamos, el carácter de los símbolos o las cosas con las cuales pensamos y la naturaleza de la comunidad dentro la cual vivimos y desarrollamos nuestro pensamiento. La escuela de hoy no discute ya la importancia de la integración de las TIC, aunque sí debemos discutir más cómo orientarlas y emplearlas para apoyar los procesos de cambio que necesitamos sabiendo que por sí solas no producen innovación.

Hablamos de competencias pues ya no se trata (sólo) de saber más, sino de desenvolver las capacidades necesarias para valernos de nuestros conocimientos, habilidades, actitudes y

valores para aplicarlos de manera eficiente y creativa en torno a demandas complejas. Si las competencias suponen una combinación de recursos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción adecuada en un contexto dado, pensar en las competencias pedagógicas y tecnológicas del directivo escolar nos sitúa en el contexto de los centros educativos y de los desafíos que estos tienen planteados. Pérez Gómez (2008) ha señalado que las actitudes, la disposición y motivación son esenciales para que las capacidades potenciales se conviertan en acción. En sus palabras las competencias requieren de *un saber, un saber hacer y un querer hacer*. Analizar las competencias tecnológicas del director supone analizar algunos conceptos claves y marcos referenciales para identificar los recursos del saber, del saber hacer y del querer hacer, que son llamados a ser movilizados hoy en referencia a las TIC en el contexto escolar.

3.4.2. Las competencias tecnológicas: competencias digitales, alfabetización digital y más

Existen muchos términos para referir a conceptos involucrados a los desafíos que plantean las TIC en la sociedad actual. Como se ha afirmado (Peña, 2009) existen casi tantos términos como trabajos en el área. Y no existe una perspectiva unificada sobre la comprensión de las competencias en educación (F. Díaz Barriga, 2009:141). Entre los múltiples términos y principales conceptos destacamos el de alfabetización tecnológica y digital, y, el de competencia tecnológica.

El concepto de alfabetización llevado al nuevo contexto digitalizado retoma la metáfora de la centralidad cultural del "saber leer y escribir" aplicada a los medios digitales. Se trata de la alfabetización requerida para vivir en una cultura digital. En términos de Martin (2005), la alfabetización digital es la habilidad de tener éxito en los entornos con infraestructura y herramientas electrónicas que hacen posible el mundo del siglo XXI.

Pérez Tornero (2004) señala que la *alfabetización digital* es la adquisición de la competencia técnica para usar las TIC, así como la adquisición de las capacidades prácticas e intelectuales para poder desarrollarse en la sociedad de la información. También señala un punto crítico de interés: ¿cuáles son las competencias mínimas (básicas, claves) que determinan que una persona se considere o no alfabetizada digitalmente? La respuesta enfrenta a un dilema para el cual no hay una única respuesta. No obstante lo cual, estas competencias básicas deberían habilitar al uso de las TIC con ciertos niveles de autonomía, aunque ello no resulte suficiente para que la persona sea considerada alfabetizada digitalmente en diferentes contextos de actuación. Remitir al contexto de actuación implica valorar las oportunidades y beneficios que estas tecnologías ofrecen y a los cuales se accede o deja de acceder.

Peña López, I. (2009) propone una concepción dinámica y evolutiva de la alfabetización digital que entendemos de interés. Desde su concepción la *alfabetización digital* incluye la *alfabetización tecnológica* (relacionada al cómo, en tanto implica la adquisición de destrezas que nos permitan interactuar con las herramientas electrónicas), la *alfabetización informacional* (relacionada al qué, en tanto supone competencias para la obtención de información y su gestión a través de las TIC), la *alfabetización mediática* (relacionada al dónde, en tanto implica competencias relacionadas con los diferentes medios de comunicación), la presencia digital (relacionada al quién, en tanto implica competencias para sustentar una identidad digital y emplearla para interactuar digitalmente con otros) y finalmente una

e- conciencia (o *e-awareness*, que refiere al porqué, en tanto implica una conciencia de cómo el mundo va evolucionando y de cómo puede incidir en él. Su visión de esta *e-conciencia* (en donde la e refiere al mundo electrónico) resulta oportuna sobre la actitud alerta al impacto de las TIC no solo en la propia actividad profesional sino en la de los otros agentes con los que se interactúa, en el propio objeto de trabajo y en la sociedad en general. Y esto no solo para ser un mejor espectador, sino un actor capaz de forjar cambios en el sentido deseado. Similar visión es retomada por Cobos, C. (2009).

3.4.3. Marcos referenciales sobre competencias TIC en el contexto internacional

Diferentes marcos de trabajo internacionales tienden a jerarquizar y estructurar las competencias TIC según el perfil profesional y el respectivo campo de acción en el que se insertan. Estos marcos refieren a las competencias TIC desde la perspectiva de los alumnos (incorporación de una formación tecnológica básica y de nuevas competencias en el tronco de educación obligatoria), desde la perspectiva de los trabajadores en diferentes ámbitos laborales, desde la perspectiva de los docentes, y de los directivos escolares.

Retomamos aquí algunos de estos marcos referenciales no nacionales integrándolos en la siguiente tabla entendiendo que ofrecen una perspectiva amplia desde la cual entender las competencias tecnológicas. Especialmente se mencionan los desarrollos de la Comisión Europea (2005) que define la competencia digital como una de ocho competencias clave, el European E-Skills Fórum (2004) que define las competencias tecnológicas desde el punto de vista laboral, también DeSeCo de OCDE (2005), el marco de los estándares de competencias TIC para docentes de UNESCO (2008), los estándares de competencias tecnológicas para directivos desarrollados por la sociedad internacional ISTE – NETS, entre los más relevantes.

Cuadro 1. Marcos referenciales de las competencias tecnológicas

MARCOS REFERENCIALES DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS	
Comisión Europea (2005)	Define ocho competencias básicas y entre ellas la competencia digital. **Competencia digital:** • El uso confiado y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. • Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. • Implica la inclusión de conocimientos sobre la naturaleza, función y las oportunidades de las TSI en la vida privada, social y profesional incluyendo programas informáticos como procesadores de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, Internet, comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) • Respecto a las capacidades, la competencia digital incluiría “la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación” (CE, 2005:18).

European E Skills Forum (2004)	Foro establecido por la Comisión Europea que plantea un marco de competencias para servir de apoyo a un gestor (empleador, tomador de decisiones) de diferentes industrias y a un profesional de la industria TIC. Abarca tres categorías de e- competencias. **Competencias de los profesionales TIC:** • Son las capacidades requeridas para investigar, desarrollar, diseñar, planificar estratégicamente, gestionar, producir, consultoría, marketing, venta, integración, instalación, administración, mantenimiento, soporte y servicios TIC para el beneficio de terceros. **Competencias para e-negocios:** • Capacidades requeridas para aprovechar las oportunidades provistas por las TIC, especialmente Internet para asegurar un desempeño más efectivo de los diferentes tipos de organizaciones, para explorar nuevas formas de conducir negocios y procesos organizacionales. **Competencias de usuarios TIC:** • Capacidades requeridas para la aplicación efectiva de sistemas y dispositivos por el usuario. Los usuarios TIC aplican sistemas como herramientas de apoyo en su trabajo, que no está relacionado con el campo de las TIC. Estas competencias cubren el empleo de herramientas de software genérico y el uso de herramientas especializadas en el campo de industrias que no son la industria TIC.
DeSeCo OCDE (2005)	El Proyecto DeSeCo, de la OCDE, definió tres competencias claves (*key competencies*): **Competencias que permiten dominar los instrumentos necesarios para interactuar con el conocimiento** • Lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como recursos físicos como los computadores **Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos** • Relacionarse, cooperar, trabajar en equipo, administrar y resolver conflictos, **Competencias que permiten actuar autónomamente** • Comprender el contexto en que se actúa, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades.
DeSeCo OCDE (2005)	ISTE NETS (2009): ESTÁNDARES TIC PARA DIRECTIVOS ESCOLARES Estos informan de lo que un director debería saber y saber hacer para liderar e impulsar procesos de mejora del aprendizaje de sus alumnos en el contexto de la sociedad cada vez más digital. Se señalan los siguientes. • Liderazgo visionario. Se busca inspirar, desarrollar e implementar una visión compartida de integración de las TIC orientada a la excelencia y transformación organizacional. • Cultura para la era digital. Los directores son vistos como creadores, promotores y sustentadores de una cultura para la era digital promoviendo la innovación, modelando y promoviendo el uso efectivo de las TIC en entornos de aprendizaje, participan de comunidades de aprendizaje locales, nacionales y mundiales favoreciendo la colaboración en línea. • Excelencia en la práctica profesional. En relación a ello, las TIC se orientan a enriquecer el aprendizaje mediante la incorporación de recursos y tecnologías contemporáneas, a facilitar el crecimiento profesional docente en la competencia e integración de las TIC, a promover y modelar la comunicación y colaboración efectiva mediante herramientas de la era digital y a mantener una actualización sobre tendencias de uso de las TIC, la experimentación y evaluación oportuna de las mismas.

	• Mejoramiento sistémico. El director debe también orientar el uso de las TIC a la mejora sistémica ejerciendo prácticas administrativas de la era digital, utilizando las TIC como insumos para recoger y analizar datos, interpretar resultados y compartir hallazgos para mejorar el desempeño del cuerpo docente y el aprendizaje de los estudiantes, mantener una infraestructura de TIC robusta que incluya sistemas tecnológicos integrados y compatibles que apoyen la administración, el funcionamiento, la enseñanza y el aprendizaje. • Ciudadanía digital. Se entiende que los directivos escolares modelan y facilitan la comprensión de temas sociales, éticos y legales, además de responsabilidades relacionadas con una cultura digital en evolución.
UNESCO (2008)	Las TIC se posicionan como una ayuda para adquirir capacidades para ser: • Competentes para utilizar las tecnologías de la información. • Buscadores, analizadores y evaluadores de información. • Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones. • Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores. • Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. **Estándares de competencia en TIC para docentes (ECD-TIC)** Los estándares de competencias TIC para docentes se plantean en un modelo de integración educativa de las TIC en tres niveles: alfabetización tecnológica, profundización del conocimiento y creación del conocimiento. Cada uno de estos abordajes impacta en cinco componentes del sistema educativo: evaluación y currículum, pedagogía, TIC, organización y administración escolar y desarrollo profesional docente. • **Política y visión**: nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento, generación de conocimiento. • Plan de estudios y evaluación: conocimientos básicos; aplicación del conocimiento; competencias del siglo XXI. • Pedagogía: integrar las TIC; solución de problemas complejos; autogestión. • TIC: herramientas básicas; herramientas complejas; tecnología generalizada. • Organización y administración: aula de clase estándar; grupos colaborativos; organizaciones de aprendizaje. • Formación profesional de docentes: alfabetismo TIC; gestión y guía; el docente, modelo de educando.

3.4.4. ¿Qué sabemos de las competencias del directivo escolar y su relación con las competencias tecnológicas?

Diferentes estudios se han centrado específicamente en la identificación y análisis de las competencias del directivo escolar en el ámbito iberoamericano aunque existen pocos estudios publicados que informen sobre el análisis de competencias TIC de directivos escolares.

En general, el análisis de competencias puede realizarse a nivel del trabajo individual identificando las competencias que son necesarias para desempeñar exitosamente una función laboral, y a nivel de la organización tomando en cuenta los objetivos, la visión y estrategia organizacional para identificar un conjunto de competencias que se aplican a toda una organización. Por ejemplo, las competencias institucionales, genéricas (*core competence*) son entendidas como aquellas que permiten llevar adelante los procesos centrales diferenciándolas de otras organizaciones. La comprensión de las competencias TIC del director escolar puede entonces abordarse en relación a su función analizando en qué medida existen competencias TIC que resulten específicas o diferenciales a su rol. Otra aproximación complementaria podría realizarse analizando cuáles son los desafíos a nivel organizacional que los directivos tienen planteados y en razón de ellos aproximarse a las competencias TIC que deberían desenvolverse y movilizarse para mejor servir a los objetivos planteados.

La primera aproximación comprende la identificación de competencias a través de la determinación de perfiles profesionales, capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación y condiciones de desarrollo profesional. La metodología incluye diferentes etapas como el análisis del puesto de trabajo, la identificación de un listado de competencias y su contrastación posterior con la opinión de diferentes actores para delimitar y validar las competencias emergentes. Desde esta perspectiva del análisis de los perfiles profesionales de los directivos escolares retomamos dos estudios realizados en el contexto español (Poblete, 2003 y Teixidó, 2008), y, en relación a las competencias tecnológicas, uno en el contexto chileno (Paredes, 2009).

El estudio de Poblete y García Olalla (2003) plantea, entre otros aspectos, la relación existente entre las competencias de la dirección y la cultura organizacional como un aspecto clave del contexto en el cual los conocimientos, habilidades, actitudes, etc. se movilizan. Con respecto a la percepción de los directores de la viabilidad de ciertas competencias (condiciones necesarias para un ejercicio adecuado de la función), encuentra una “relación directa y constante entre el grado de realización de funciones y la viabilidad percibida de ciertas competencias, siendo las funciones valoradas como más viables las más realizadas y las menos viables las menos realizadas.” (Poblete y García, 2003). Es decir que valoran como más viables aquellas que más realizan. En otro estudio posterior (García Olalla, Pereda y Poblete, 2008) se estudiaron las funciones directivas indagando en las representaciones respecto del perfil ideal del directivo en colectivos de profesorado y equipos directivos encontrando que *“se constata una elevada coincidencia entre el profesorado y los equipos directivos, que parecen haberse socializado en una cultura común en lo que respecta al perfil ideal de los equipos directivos de centros educativos, y que parece no modificarse significativamente tras el ejercicio. Siendo, en este caso, mayores las diferencias en las Representaciones en función del género que de la experiencia en el ejercicio de la dirección”* (García Olalla, Pereda, Poblete, 2009: 8).

Teixidó J. (2008) realizó un estudio reconociendo 17 competencias claves del directivo escolar en el ámbito español. El estudio realizó una amplia consulta a equipos directivos sobre la importancia y grado de dificultad de las mismas. De estas competencias consultadas cuatro de ellas fueron reconocidas como más importantes: trabajo en equipo, compromiso ético, comunicación y liderazgo; mientras que las señaladas como más difíciles en su adquisición o desarrollo fueron: control emocional, liderazgo, fortaleza interior y adaptación al cambio. Es de interés señalar que el liderazgo es visto por los actores consultados como una de las competencias más importantes y señalada como una de las competencias de mayor dificultad. Asimismo, si bien la adaptación al cambio no alcanza el mayor nivel de importancia observado, es señalada como una de las que mayor grado de dificultad implica. Otras competencias como la orientación al aprendizaje de los alumnos y la organización aunque ampliamente validadas, no alcanzan los mayores niveles de relevancia registrados.

En la línea de investigaciones en competencias en TIC de directores escolares el estudio informado por Paredes y Zúñiga (2009) aborda un análisis de diferentes perfiles. Respecto del directivo escolar, el estudio analizó primero las tareas que realizan directores de destacado desempeño, realizando un análisis funcional, y la posterior consulta a directores de centros más heterogéneos. El estudio señala entre otros aspectos que la metodología permitió detectar ciertas funciones o tareas *“que no necesariamente se dan en la generalidad de los establecimientos pero que han demostrado ser características de establecimientos destacados y por ende podrían contribuir a la mejora de ciertos procesos educativos en un mayor número de establecimientos”* a efectos de intencionarlas en una estrategia de formación (Paredes, 2009:10).

Aunque con variaciones, los estudios mencionados coinciden en contrastar las competencias con la valoración que de las mismas hacen los directores, encontrando que las competencias no son valoradas en igual medida de relevancia o movilizadas en igual grado, o también encontrando variaciones en las tareas que realizan. Recordando lo señalado sobre la relación existente entre competencias y el contexto de actuación, es posible entonces que en su valoración los directivos refieran a su experiencia práctica en razón de las principales funciones que están hoy instituidas en las direcciones escolares, así como roles desempeñados en sus contextos de pertenencia. Esto es coincidente con lo que sabemos de las competencias de los directivos escolares, en el sentido de que los recursos para actuar con competencia se movilizan en un determinado contexto de actuación. Decía Braslavsky (2001) que el saber en el campo de la gestión educativa tendría un carácter general, no obstante lo que cambiaría sería el empleo de un determinado recurso de ese saber: saber hacer en función del contexto. Asimismo, Pérez Gómez (2008) señalaba que las competencias para interpretar e intervenir frente a una demanda no residirían únicamente en el individuo sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social. Esto es, que al responder a una demanda el directivo recurrirá también a la riqueza que está en el contexto en el cual se inserta: en los documentos, en los artefactos, en la cultura y en las personas con las cuales trabaja. Desde la perspectiva del análisis de las competencias que son identificadas y reconocidas por los directivos, las TIC pueden posicionarse como una herramienta para optimizarlas y hacerlas más eficientes, esto es hacer más eficientes los procesos instituidos. ¿Pero cómo identificar y desarrollar competencias para una organización y función para la cual se alientan cambios? La respuesta podría estar en el desarrollo de nuevas comprensiones comunes sobre la escuela como organización, sobre el trabajo docente y del directivo en particular.

Al respecto, los enfoques interpretativos o fenomenográficos de competencias (como el de Sandberg, 2000) señalan que la forma particular de comprender un determinado trabajo es la que delimita ciertos atributos como esenciales y los organiza en una estructura distintiva de competencia para el trabajo. Dicho de otra forma, el conocimiento, las destrezas y otros atributos empleados para realizar el trabajo serían precedidos y basados en la comprensión que tiene el trabajador de su trabajo, y el desempeño individual resultaría influenciado por la interacción con los otros en el contexto laboral. Este reconocimiento conllevaría a que el foco del desarrollo de competencias fuera puesto más en los aspectos colectivos que en los individuales (Sandberg, 2000 en Winterton, 2005). Para el enfoque interpretativo, el desarrollo de competencias no debería focalizarse en los conocimientos y habilidades a nivel individual sino en el cambio de las comprensiones colectivas sobre el trabajo. Se trataría del cambio de *concepciones* sobre el trabajo (en el sentido fenomenográfico del término) como forma básica de desarrollo de competencias (Sandberg, 2000, p. 21).

Desde una perspectiva alternativa, considerando que se plantean cambios en el entorno laboral escolar y se señala la necesidad de un cambio de rol de la dirección escolar, pueden pensarse cuáles cambios enfrentan y requieren las escuelas, qué aspectos de mejora se necesitan, cómo estos cambios impactan en la definición del rol del directivo escolar y en razón de ello aproximarse a comprender las competencias tanto a nivel del directivo, como a nivel de la organización, entendiendo cómo la escuela puede desenvolver la capacidad de renovar sus competencias esenciales. En este sentido, por ejemplo, el informe de la OCDE (2009) sobre mejora del liderazgo escolar señala la necesidad de redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar y la inquietud de diferentes países respecto a que la función del director, tal como fuera concebida para necesidades del pasado, ya no sea la apropiada. Esto es que las expectativas para las escuelas y para los líderes escolares están cambiando.

Si aceptamos que lo medular de la acción escolar es la mejora de los aprendizajes, si aceptamos también que nos encontramos en un nuevo contexto social con nuevas demandas escolares en torno a las características de los aprendizajes requeridos, y que la enseñanza y el aprendizaje incluyen hoy la integración de las TIC, entonces debemos aceptar que es importante que los directivos escolares ejerzan su liderazgo para orientar los cambios que conduzcan a la transformación de nuestras escuelas en el sentido deseado. La pregunta es entonces qué tipo de competencias requieren los directivos en relación a las TIC para liderar la gestión que conduzca a la organización escolar que necesitamos para desenvolver los aprendizajes que queremos.

Los diferentes marcos de análisis de competencias TIC reseñados al comienzo del capítulo ofrecen diferentes perspectivas para comprender el alcance de estas competencias. En primera medida todo aquello que imaginamos para los estudiantes en relación a las TIC o para sus docentes según el marco reseñado por UNESCO (2008) puede ser contemplado por los directivos escolares, especialmente también en el enfoque de creación del conocimiento, en el entendido de que las TIC implican competencias tecnológicas y pedagógicas, para su comprensión, su integración, su organización y el desarrollo profesional.

Si retomamos lo reseñado en los marcos referenciales de competencias TIC, desde el punto de vista del ámbito laboral, relacionándolo al ámbito de actuación del directivo escolar,

podríamos inferir que las competencias tecnológicas se asimilarían a lo que se le pide hoy a otros gestores en diferentes ámbitos de trabajo: ser un usuario competente que conozca y aplique *softwares* profesional específico a su campo del conocimiento o ámbito laboral para optimizar su desempeño y el de la organización. Llevado esto al ámbito de la organización escolar, esto incluiría no sólo ser usuario competente de ordenadores, o de diferentes *softwares* genéricos (según se señalara dentro del marco de competencias digitales de la Unión Europea por ejemplo), sino de *softwares* más específicos vinculados a su ámbito de conocimiento y actuación (en el sentido de lo señalado por el European E- Skills Forum, por ejemplo). En este caso, ello podría implicar por ejemplo desde bases de datos, herramientas para comunicación organizacional interna y externa, herramientas para gestión documental y escritura colaborativa, *softwares* de gestión pedagógica de alumnos, herramientas integradas de gestión y administración de contenidos en línea, herramientas de la Web 2.0 etc.

No obstante como hemos visto, no alcanzaría con tener competencias tecnológicas (duras). Desde diversos marcos se expresa que se requiere además de alfabetización tecnológica, la alfabetización informacional (qué información y cómo gestionarla a través de las TIC), mediática (la pertinencia de los diferentes medios según la demanda), la presencia digital (competencias para sustentar una identidad digital y usarla para interactuar con otros docentes y colegas), e-conciencia (conocimiento de tecnologías emergentes y conciencia de cómo cambia su propia actividad con ellas y porqué orientar cambios en el sentido deseado). Todo lo que puede englobarse dentro del rótulo de alfabetización digital.

Tal vez parezca excesivo, ¿pero puede pensarse el futuro sin entender el presente? Esto supone preguntarnos si es posible orientar hoy procesos de innovación organizacional y pedagógica escolar sin tener una comprensión amplia de como las TIC impactan en el propio ámbito de ejercicio profesional. Asimismo cabe preguntarse en qué medida la alfabetización digital alcanzada no está impactando ya en la capacidad de interpretar situaciones complejas e intervenir de manera eficiente y creativa movilizando competencias claves reconocidas para el ejercicio profesional competente de su función. Entendemos que la alfabetización digital alcanzada – entendiéndola en un sentido evolutivo y dinámico - se relaciona al ámbito de ejercicio profesional del directivo escolar expandiendo o restringiendo el desenvolvimiento de sus competencias de comunicación, de relacionamiento interpersonal, de desarrollo personal, de compromiso ético, de organización, de trabajo en equipo, de participación, de resolución de problemas, de autogestión, de autonomía, de adaptación al cambio, de liderazgo, de orientación al aprendizaje de los alumnos, etc., porque el mundo y el relacionamiento social son cada vez más digitales.

Es indudable que las TIC pueden y deben optimizar los procesos de gestión administrativa escolar en una época digital. No obstante entendemos que las competencias tecnológicas del directivo escolar no sólo deberían ser analizadas como competencias requeridas para hacer más eficientes las tareas administrativas, sino en un marco que permitan liderar la integración de las TIC, orientándolas tanto al desenvolvimiento de los cambios organizacionales requeridos como fundamentalmente a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Un saber, saber hacer, querer hacer y poder hacer con tecnología cuestiones que hacen a la gestión de la innovación organizacional y de la pedagogía escolar.

3.4.5. Relaciones entre las competencias tecnológicas, de liderazgo y pedagógica

La competencia pedagógica, centrada en la orientación al aprendizaje de los alumnos, es reconocida como una de las competencias claves del director escolar. Se trata de la competencia para ejercer el liderazgo pedagógico en la organización con conocimientos específicos y capacidades para motivar, movilizar la participación, empoderar a los docentes para que ejerzan su propia competencia pedagógica.

Sabemos que las TIC pueden resultar aliadas en los procesos de cambio y mejora educativa. Y al mismo tiempo, que son instrumentos imprescindibles para entender y participar activa y críticamente de la sociedad contemporánea. No obstante, más que preguntarnos únicamente por la clase de competencias tecnológicas que requiere el director escolar o qué clase de liderazgo requerimos para potenciar el uso más efectivo de las TIC, debemos preguntarnos qué clase de liderazgo requerimos para potenciar nuevas formas de organización escolar y mejoras en los aprendizajes, orientándolos al desarrollo de las competencias que el nuevo contexto demanda. En nuestro criterio, entenderlo de esta forma es entender las TIC en su potencial de uso educativo. En este sentido, el liderazgo pedagógico del directivo tiene una orientación transformadora, pues –como señalara Bolívar (2009:2)– no debería limitarse a trabajar en las "condiciones existentes y con las metas dadas", sino en saber "alterarlas" para mejorar las prácticas que conduzcan a mejoras en los aprendizajes.

Pensando en el servicio que las TIC pueden realizar a la gestión de los directivos escolares en función de las necesidades y desafíos que el siglo XXI les demanda, parece necesario desenvolver competencias no solo para optimizar la gestión existente, sino para promover instancias en las cuales puedan explorarse y pensarse tanto la innovación tecnológica, como la organizacional y la pedagógica. No se trata solo de pensar en competencias tecnológicas del directivo para aumentar la productividad o la eficiencia de la gestión de una escuela del pasado, sino de poder liderar la integración de las TIC para innovar en lo pedagógico y en lo organizacional

Se trata de la comprensión pedagógica de su impacto como herramientas básicas para la educación de los alumnos de hoy. Esto es, TIC habilitantes al trabajo colaborativo, a mayores niveles de personalización del aprendizaje, a la reutilización de contenidos en línea, a la mejora del seguimiento de los alumnos y acceso a datos, al sustento del aprendizaje en cualquier tiempo y lugar, habilitando redes dentro y fuera del entorno escolar, incrementando el pensamiento crítico y las alfabetizaciones múltiples, permitiendo simulaciones y nuevos entornos virtuales de aprendizaje. TIC como medios habilitantes para el aprendizaje durante toda la vida y como vehículos para la innovación y la creatividad.
Se trata también de la comprensión de su potencial impacto como herramientas para la innovación organizacional. Esto es, para potenciar una cultura colaborativa de trabajo docente, para estrategias de comunicación habilitantes a nuevas formas de participación, potenciando el conocimiento que existe en la organización, para apoyar estrategias de liderazgo distribuido en la escuela, como herramienta o sustento de nuevas oportunidades de profesionalización de sus docentes a la vez que propias, como herramientas para la creación y difusión de conocimiento escolar, para extender las oportunidades educativas más allá del contexto escolar, para establecer nuevos nexos y redes con la comunidad. Se trata finalmente de comprender su potencial impacto sistémico, potenciando la capacidad de la organización escolar de llevar adelante el cambio.

Como afirmara UNESCO hace algunos años, *"La competencia técnica de los individuos es tal vez la más obvia, pero a largo plazo será la menos importante"* (UNESCO, 2004:50), ya que el uso de la tecnología será, con el tiempo, probablemente más cotidiano y simple. En definitiva, se trata tanto más de competencias para el liderazgo y de competencias pedagógicas que únicamente de competencias tecnológicas. Las competencias que el directivo escolar requiere para implementar una integración amplia y comprensiva de las TIC en el contexto escolar implican, a nuestro entender, competencias de diverso orden ya que los procesos de integración pueden orientarse, en buena medida, hacia cambios sistémicos.

3.5. Conclusiones

Gabriela Bernasconi (*Universidad ORT, (Uruguay)*
María Teresa Lugo *(Coordinadora del área de Proyectos TIC y Educación IIPE, UNESCO, Argentina*)
Inés Aguerrondo *(Universidad Católica Argentina)*

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los programas educativos ha llegado a ser tema de debate de las agendas públicas de todos los países de América Latina.

Hemos señalado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han venido para quedarse, y esta realidad se ha vuelto una cuestión urgente. Para las instituciones educativas regionales, el debate acerca de los beneficios de la educación virtual y sus consecuencias sociales transformadoras no puede demorarse. Las tecnologías atraviesan ámbitos sociales, económicos y culturales. Y la educación no está fuera de este proceso. También aclaramos que la relación entre tecnologías y educación es una relación compleja. Se trata de dimensiones culturales que implican cambios profundos en la manera de actuar, de sentir, e incluso de pensar la educación y las escuelas.

Es necesario revisar aspectos pedagógicos para lograr innovaciones que alejen de viejos paradigmas y pongan en sintonía con las nuevas demandas sociales. No se trata ya de la formación basada en la transmisión y en la memorización sino de encarar caminos de comprensión genuina, de construcción y gestión del conocimiento y de adquisición de competencias, que trasciendan la funcionalidad específica del empleo y se orienten a recuperar el espacio público del diálogo y de los derechos democráticos.

Los investigadores señalan que no hay evidencia acerca de que la inclusión de tecnología en las aulas promueva *per se* mejores rendimientos en los estudiantes y mejoras en la calidad educativa. (Buckinhgam, 2008). Por ello, en este texto se distingue especialmente *innovación educativa de tecnología*, pues no se trata de términos sinónimos. Las TIC, a pesar de todos nuestros deseos y esfuerzos, no han transformado de manera profunda la educación. Por esto es razonable que nos alejemos de visiones idealizadas que les otorgan un poder casi mágico para resolver los problemas de inequidad, de calidad educativa, deserción y repitencia. Tampoco podemos pretender soluciones mágicas para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje ni para ofrecer adecuada formación docente, pero debemos acercarnos a visiones realistas que, más allá de focalizar en el equipamiento y la infraestructura, centren su atención en enseñar a aprender, no sólo "con" sino también "sobre" la tecnología.

Hemos dado un panorama sobre los nuevos contextos de la formación en América Latina y sobre los desafíos que se le plantean con la integración de las TIC. También hemos afirmado que América Latina es un territorio heterogéneo y desigual. Por eso quisiéramos, en estas conclusiones, volver a destacar la importancia de la integración TIC en la educación latinoamericana, pues forma parte ineludible de un proyecto democrático de inclusión y de justicia social.

Se hace imprescindible entonces contar con una masa crítica de directivos escolares y administradores que puedan tomar decisiones acertadas y de fondo en relación con la forma que tomará la integración TIC en cada uno de los sistemas educativos de la región y en cada una de sus instituciones. Para esto hay que centrarse en cuestiones de diversa índole: la infraestructura del paquete tecnológico y las compras necesarias, el perfil docente que debe acompañar los cambios, el sentido de la inclusión TIC, la formación docente, las relaciones con el contexto y la familia, entre otros complejos tópicos.

Los desafíos se orientan entonces a construir pautas concretas que permitan acortar tres dimensiones de la brecha digital. La primera es la brecha digital general, que separa países ricos y pobres. La segunda brecha es la dimensión de la desigualdad interna. Y la tercera corresponde a las expectativas de los jóvenes y lo que la escuela les ofrece. Creemos que todas deben ser igualmente atendidas.

Sabiendo que hacen falta decisiones pedagógicas más que tecnológicas, quisiéramos compartir algunas consideraciones finales para que la integración de las TIC en la gestión educativa escolar resulte exitosa, sobre todo, en vistas a la calidad de todos los sistemas educativos latinoamericanos.

La atención al contexto

Los investigadores y políticos coinciden en que los principales desafíos para América Latina son universalizar la educación básica y media, incorporar los sectores sociales excluidos (poblaciones indígenas y minorías), mejorar la calidad y ampliar las competencias en los sectores más pobres, modernizar la educación técnica y masificar la enseñanza superior. Pero estas deudas pendientes cobran hoy otro significado con las nuevas demandas del siglo XXI que apuntan a una fuerte articulación entre el crecimiento económico y la equidad e integración cultural.

Queremos insistir en la idea de que la sociedad reclama a la educación nuevas estrategias para capacitar a los ciudadanos en las demandas del siglo XXI: competencias como trabajo en equipo, autonomía, compromiso y responsabilidad con el otro; valores de ciudadanía, de respeto por la diferencia, creatividad y versatilidad en la resolución de problemas. Si queremos nuevos resultados no podemos seguir haciendo más de lo mismo. El cambio implica modificar el paradigma educativo transformando las dinámicas de las clases, mejorando la comunicación con trabajos colaborativos y promoviendo la búsqueda, análisis y producción de información significativa. Para construir una respuesta debemos formar a los constructores de respuestas, los directivos y docentes de la educación latinoamericana, en nuevas competencias.

Nuevos formatos institucionales

Aquí es donde surge la necesidad de ser creativos e imaginar nuevos formatos para educar. ¿Es posible educar totalmente a distancia? ¿Qué condiciones tendría que tener? Las TIC ¿son una oportunidad para mejorar las propuestas existentes? Estas son algunas de las preguntas que nos hicimos en el inicio del trabajo.

Las TIC resultan una oportunidad de innovación educativa si las concebimos como una verdadera revolución cultural, donde agregan un valor significativo: los usuarios no solo se capacitan en los contenidos específicos, comparten ideas y generan nuevos modelos mentales, sino que adquieren nuevas competencias para el uso de Internet y sus productos asociados. Todo proyecto de integración TIC se enmarca en lineamientos de cultura institucional. Los cambios tecnológicos son culturales. Por ende, es necesario especificar cuestiones vinculadas con los valores, creencias e intereses de los actores que forman parte de las instituciones; respetar las culturas profesionales que se evidencian; consolidar las relaciones y redes formales e informales, etc. Todo proyecto debe diseñarse entonces, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de los actores.

Un aspecto central a la hora de implementar proyectos TIC innovadores es la construcción de la viabilidad. Ni más ni menos, de generar las condiciones del HACER, que se agrupan en torno a tres grandes dimensiones: querer hacer (viabilidad político-cultural); saber hacer (viabilidad técnica); y poder hacer (viabilidad material) (Prawda, 1989). Esta viabilidad implica proponer innovaciones que puedan insertarse dentro del marco de las representaciones de los diferentes grupos que serán afectados. De que lo que se propone pueda ser ‘entendido’. Este es un punto central ya que encarar proyectos de educación virtual implica romper con algunas formas de ver las cosas: cómo se enseña y cómo se aprende, cómo se trasmite la información, cómo se construye el conocimiento, el eje de la interactividad, etc.

Una actitud de motivación es otro aspecto cultural que debemos destacar. Es sabido también que ciertos aspectos actitudinales de los docentes y estudiantes pueden funcionar como facilitadores u obstaculizadores de la integración TIC. Una buena predisposición y apertura hacia esta transformación tanto por parte de los docentes como por parte del resto de los involucrados, son expuestas como factores que ayudan al proceso.

Hemos enfatizado que se necesitan nuevas competencias docentes para acompañar estos cambios, pero ¿qué estrategias son necesarias para la capacitación de los directivos? La tarea amerita pensar un plan de capacitación permanente no sólo desde la postura “clásica”, sino articulando nuevas instancias como pasantías, intercambios, coaching.Estudios provenientes de países que implementan figuras de tutorías en sus programas admiten que el tutor debe poseer, además, ciertas características especiales como el interés por actualizarse, cierto grado de autonomía en la toma de decisiones y creatividad. Asimismo, éste será formado especialmente para asumir dicho rol a fin de poder ayudar en los aspectos pedagógicos de la integración de las TIC, como también para mantener relaciones fluidas entre participantes, expertos y otros miembros de la comunidad.

Pensar más en la educación y menos en la tecnología

Tal como pudo advertirse, llevar adelante proyectos TIC en la educación no es tarea fácil. Requiere tiempo de gestación, de maduración, de desarrollo y uno de evaluación permanente.

El tiempo debe combinarse con la *expertise* necesaria. No olvidemos que en muchos de nuestros países el recurso más escaso no es el económico, sino la *expertise* de los recursos humanos necesarios para llevar adelante los procesos educativos.

Hemos señalado que el cambio educativo no se presenta lineal ni de sencilla factura. Los procesos de innovación implican tanto el azar, como la concesión y el cálculo (Ball, 2005). Respecto de la innovación, Pelgrum y Law, (2004) indican que esta puede darse de forma *incremental*, donde se toman como base las prácticas actuales, distanciándose de ellas gradual o radicalmente. En esta línea, las TIC las concebimos utilizadas con diferentes capacidades de innovación, según el caso; como *palancas de cambio* junto con las intenciones incrementales y *catalizadores* de las innovaciones radicales en el sistema educativo

Hemos señalado también que la integración de las TIC implica un cambio cultural. Pero ¿qué significa realmente la transformación de la cultura de las instituciones educativas? En principio, implica integrar las TIC, pero no como simple introducción de equipos, sino con una mirada tecnológica que no se aparte de la mirada pedagógica. Una verdadera innovación en esta materia no puede ser un cambio superficial. Cualquier planificación orientada a la integración de las TIC en los procesos educativos debe apuntar tanto a la generalización del uso de estas herramientas –con un espíritu de equidad– como a la consecuente mejora en la calidad.

TIC y educación: tecnología-sociedad y sus implicancias para la gestión escolar

Parece claro que importa tener presente de qué hablamos cuando hablamos de tecnología y del complejo entramado de sus interacciones con la sociedad, entendiendo que el espacio de relacionamiento de la ciencia, la tecnología y la sociedad no está libre de presiones y conflictos, como tampoco de diferentes ópticas al respecto. Y que importa reflexionar sobre estos relacionamientos para comprender las lógicas, explícitas o implícitas, que inciden en la incorporación e integración de las TIC a la educación.

Entendemos que la tecnología siempre es producto del trabajo social humano, en un contexto cultural, social e histórico y, en ese sentido, es parte de la cultura de una sociedad. Por lo mismo la tecnología no puede ser desvinculada de las relaciones sociales. Como se señalara la tecnología no es ni buena ni mala, pero tampoco neutral. En este sentido la tecnología y la ciencia nunca son neutrales o nunca absolutamente neutrales, siendo también que el énfasis puesto en su neutralidad o en su no neutralidad supone visiones que tampoco pueden resultar neutrales.

Las TIC son poderosos recursos tecnológicos de enorme potencial de aplicación con finalidades educativas. Son también instrumentos que surgen fuera del ámbito educativo. Ello hace que la lógica del empleo de las nuevas tecnologías en educación no debiera ser la de la transferencia directa del afuera hacia adentro, de la sociedad a la escuela, sin una mediación pedagógica que las signifique otorgándoles un sentido y una orientación. Por el contrario, debe orientarse el tránsito del empleo de los nuevos recursos transformándolos en nuevas tecnologías para la educación.

Comprender las lógicas que subyacen a su incorporación en la educación implica reflexionar entonces al servicio de quién estaría la presencia de la tecnología digital en el campo educacional ya que las TIC serían objeto de lucha política con relación a la regulación,

contenido y formato, ya que procura atender a un mercado, y por eso mismo, se vuelve vulnerable a las exigencias de este.

La respuesta por el servicio de quienes están no puede analizarse unilateralmente desde el ámbito de la educación, sino que nos vuelve a poner en el territorio del cruce de los análisis de la sociedad, la tecnología, la ciencia, la política, la educación. Aun también desde los diferentes análisis disciplinarios desde la sociología, la antropología, la filosofía, la historia, la economía, la ciencia política. Analizar el rol de la tecnología en la sociedad ha implicado, en líneas generales, responder por su particular vinculación: o bien si la tecnología determina a la sociedad, o si resulta determinada por ella, o si ambas interaccionan construyéndose recíprocamente, mutuamente. De lo que antecede puede verse que no hay una única respuesta o enfoque posible al cuestionamiento sobre la relación entre tecnología y sociedad, más bien lo contrario. Lo cual, lejos de llevarnos a adoptar una posición simplista o a evadir el cuestionamiento crítico de las lógicas que subyacen a su incorporación e integración al ámbito educativo, nos invitan, por el contrario, a introducir estos debates en el contexto contemporáneo de lo que es necesario abordar cuando hablamos de las TIC y la educación. La propuesta que hemos planteado en este estudio es una clara invitación a realizarlo.

Es importante destacar que lo que determinará el uso de las TIC será la finalidad e intereses de los seres humanos y el tipo de relación social en la cual están inmersas. Por lo mismo enfatizamos que ellas no hacen educación necesariamente, y principalmente, esta no se hace sola. La relación entre TIC y educación debe tomar en cuenta necesariamente que la primera sea un instrumento y la segunda la mayor razón de su utilización.

Las TIC deben ser transformadas en herramientas pedagógicas, es decir, deben servir y ser utilizadas específicamente para abordar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Y ello requiere de nuevas habilidades y actitudes de los profesionales de la educación. La incorporación efectiva requiere tanto de condiciones materiales como subjetivas.

Entendiendo que la tecnología no puede desvincularse de las relaciones sociales y también que no es neutral, que su desarrollo en el mundo contemporáneo involucra tanto incertidumbre como controversia, y que como se afirma en capítulo III, su uso se da en un mundo lleno de valores e intereses que no favorecen a todos, permaneciendo grandes sectores de la población de nuestros países excluidos de su acceso, las TIC están hoy y seguirán estando por largo tiempo. Por tanto, es imperativa su consideración en el campo de la educación asumiendo una perspectiva crítica que cuestione el optimismo tecnológico per se sobre las posibilidades de avance en los procesos educativos.

Si a diferencia de la técnica, como artefactos diseñados y producidos, la tecnología implica la reflexión, la apropiación de saberes y conocimientos, así como el diseño de prácticas y posibilidades, la integración de las TIC en la escuela supone superar las alternativas de la inacción o la reacción frente a lo que algún otro decida por nosotros. Los directivos escolares deben apoyar y sostener espacios de reflexión, investigación, negociación y toma de decisiones en colaboración.

Al directivo escolar compete la organización de la escuela. Integrar las TIC hoy requiere hacerlo organizando acciones integradas y convergentes, articulando medios y recursos, movilizando a las personas en un clima de cooperación, dialogando en el ejercicio del poder

y percibiendo que la articulación de lo pedagógico y administrativo representa la coordinación del trabajo colectivo en la escuela. Es necesariamente en colaboración con su equipo que el director pondrá de relieve el carácter potencialmente transformador de las TIC en la escuela. Su rol es vital para orientarlas como medio para alcanzar los objetivos educativos de naturaleza pedagógica que son la razón última de la existencia de la escuela.

Competencias pedagógicas y tecnológicas del directivo escolar: oportunidad para pensar su lugar en una nueva escuela

Como se ha dicho, la escuela siempre es aquello que es la sociedad en la que se inserta. Y la escuela se inserta hoy en el marco de una sociedad en la que ha obrado una compleja revolución económica, científica tecnológica y cultural signada por un nuevo rol del conocimiento y por el lugar de las TIC como privilegiados medios en estos procesos. La escuela que hemos conocido en el pasado tuvo el desafío de formar en tiempo presente para un futuro que podía avizorar. Pero el presente tiene hoy muchos de los atributos que antes atribuíamos al futuro. El reto de los directivos escolares del siglo XXI no es el mismo que el de sus pares del siglo XX; lidiar con el cambio, la incertidumbre y la innovación es parte del desafío escolar del presente.

Uno de los cambios relevantes para la educación deviene de aquello que hoy requerimos como resultado de los aprendizajes. Hablamos de competencias pues ya no se trata (solo) de saber más, sino de desenvolver las capacidades necesarias para valernos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para aplicarlos de manera eficiente y creativa en torno a demandas complejas, insertas en un contexto de creciente incertidumbre y cambios difíciles de anticipar.

Por ello no pueden pensarse las competencias del directivo escolar al margen de la comprensión del contexto en el que se desenvuelven o que habrán de desenvolverse. Y ello implica no solo una comprensión amplia de la sociedad actual, sino también del propio ámbito de trabajo en el nuevo contexto. Esto es, nueva comprensión de la escuela, comprensión de las nuevas necesidades de formación de los alumnos, de profesionalización de los docentes, de sus propias necesidades de profesionalización, de las necesidades escolares para impulsar el desarrollo organizacional. Así el desarrollo de nuevas competencias del directivo escolar implica la comprensión de este contexto en el cual se inscribe la escuela y su acción en ella.

Pensar en los desafíos del director escolar en la sociedad contemporánea supone pensar, como se ha señalado a lo largo de este estudio, casi en nuevos términos su tarea y sus competencias. Esto es que se requieren competencias para desenvolver y movilizar otras competencias: las suyas, las de sus docentes, las capacidades de la escuela como organización y las que los jóvenes de hoy requieren. Con ello su principal desafío tal vez sea poder desarrollar y liderar una nueva visión sobre su propio trabajo que acoja a la innovación como uno de los principales motores de mejora en el nuevo contexto.

Respecto de las competencias tecnológicas se ha señalado que existen hoy casi tantos términos para referir a ellas como estudios en el área y que no existe una perspectiva unificada sobre la comprensión de las competencias en el ámbito educativo. La somera recapitulación

de marcos referenciales aportada busca dar cuenta de ello.

No obstante, señalamos que la alfabetización digital es un concepto inclusivo que integra no solo la competencia tecnológica para usar las TIC, sino el desenvolvimiento de capacidades prácticas e intelectuales para desarrollarse en la nueva sociedad. Ello implica una concepción dinámica y evolutiva de *alfabetización digital* que incluye a la alfabetización tecnológica, a la alfabetización informacional, a la alfabetización mediática; así como lo que diferentes autores (Peña López, 2009; Cobos, 2009) señalan como presencia digital (implicando competencias para sustentar una identidad digital e interactuar digitalmente con otros en los nuevos entornos) y una e-conciencia (implicando una actitud alerta al impacto de las TIC en la propia actividad profesional, en los otros agentes con los que se interactúa, en el propio objeto de trabajo y en la sociedad, para poder incidir productiva y creativamente orientando cambios en el sentido alentado). De acuerdo con ello, la alfabetización digital es dinámica y evolutiva y debe referirse a un campo y contexto de actuación que también evoluciona.

En cuanto a las competencias del directivo escolar relacionadas con las TIC, ellas implican movilizar no solo competencias tecnológicas para desenvolver la alfabetización digital, siendo un usuario crítico y competente, sino competencias pedagógicas para comprenderlas, integrarlas, organizarlas y tornarlas en tecnologías que sirvan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a los procesos de desarrollo profesional y organizacional. No alcanza entonces con tener competencias tecnológicas duras o usar estas solo para optimizar los procesos administrativos escolares, todo ello es condición necesaria, pero no suficiente. Debemos dar un paso más todavía: pasar de un uso orientado a mejorar la productividad a un uso creativo orientado a apoyar la innovación educativa. Entendemos que las competencias requeridas deben ser comprendidas en un marco que permitan liderar la integración de las TIC, orientándolas tanto al desarrollo organizacional y profesional docente como fundamentalmente a la mejora de los aprendizajes de los alumnos en los términos señalados en capítulos y apartados precedentes.

Respecto de los procesos de identificación y análisis de competencias del directivo escolar se ha señalado que si bien existen estudios relevantes en esta área, son pocos los estudios referidos que aborden específicamente el análisis de las competencias tecnológicas del directivo escolar en el ámbito latinoamericano. Si bien está claro que se requieren nuevas competencias, no está tan claro todavía el proceso mediante el cual se desarrollan y renuevan.

Razones hay para creer que las competencias que el directivo escolar requiere no sólo se adquieren y desenvuelven individualmente sino que se adquieren en una construcción colectiva. Esto es que se construyen y desenvuelven también colectivamente pues suponen una construcción social de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tiene lugar no solo en las instancias formales de formación, sino en el propio contexto organizacional de la escuela.. En este sentido creemos promisorios y complementarios los nuevos enfoques interpretativos de competencias, a explorar en el ámbito educativo, que se orientan a la comprensión de competencias colectivas a nivel de la organización. Estos enfoques encuentran que el significado que adquiere el trabajo para la personas, en su misma experiencia de él, constituye la competencia. Sería la particular forma de concebir el trabajo lo que delimitaría ciertos atributos como esenciales, organizándolos dentro de una estructura distintiva de competencia en el trabajo (Sandberg, 2000). Con ello, el cambio de comprensiones

colectivas sobre el trabajo sería la base para el desarrollo y movilización de competencias en el entorno laboral.

La escuela ha incorporado las TIC, pero las más de las veces sin poder aprovecharlas en todo su potencial para producir verdaderos cambios en su cultura, en sus prácticas y orientaciones pedagógicas, en sus modelos organizacionales. Se requiere entonces competencia para cambiar, para desaprender lo aprendido, para modificar las competencias adquiridas y desenvolver nuevas competencias. La renovación de las competencias del directivo escolar requiere de nuevas comprensiones comunes sobre la escuela, las funciones y los roles en ella. Ello supone, en cierta medida, desenvolver una orientación de aprendizaje colectivo que puede resultar “contracultural” en la organización, pues requiere de la capacidad de aprender a desaprender como forma de generar una nueva visión. Es en función de esas nuevas comprensiones comunes que se podría desarrollar también nueva comprensión de las competencias a adquirir y desenvolver. No alcanzaría tampoco entonces con nueva formación, o más capacitación, si ello no cambiara las representaciones sobre estos aspectos. Parece entonces necesario comprender el nuevo contexto, para entender de nueva manera nuestro trabajo y movilizar las competencias requeridas para lograrlo.

Finalmente, y en relación con ello, si bien no es novedad que el liderazgo del directivo puede hacer la diferencia en la mejora de los aprendizajes en la escuela, en un nuevo contexto escolar este liderazgo distribuido resulta crucial para renovar y movilizar las competencias de los docentes y las capacidades de la organización. Y como se ha dicho a lo largo de este estudio, no se trata solo, ni principalmente, de tecnología. Se trata de generar competencias para poder pensar y explorar la innovación tecnológica (en un sentido amplio y educativo), la innovación organizacional y la pedagógica. La competencia pedagógica centrada en la orientación al aprendizaje de los alumnos es una competencia clave para ejercer un liderazgo pedagógico capaz de orientar una nueva visión, movilizar la participación y la competencia pedagógica de los docentes, promover y orientar procesos de innovación que aprovechen el potencial de uso de las TIC para producir los cambios alentados.

Sabemos que las TIC pueden resultar aliadas en los procesos de cambio y mejora educativa. Y al mismo tiempo, que son instrumentos imprescindibles para entender y participar activa y críticamente de la sociedad contemporánea. Por ello más que preguntarnos únicamente por la clase de competencias tecnológicas que requiere el director escolar, o la clase de liderazgo requerido para potenciar el uso más efectivo de las TIC, debemos preguntarnos qué clase de liderazgo requerimos para potenciar nuevas formas de organización escolar y mejoras en los aprendizajes orientándolos a los objetivos educativos. En nuestro criterio, entenderlo de esta forma es entender las TIC en su potencial de uso educativo.

Necesidades y propuestas del director escolar para una nueva escuela: oportunidad de las TIC y factores críticos por considerar

A lo largo de este estudio se han analizado diferentes dimensiones involucradas en los procesos de incorporación de las TIC a la escuela y, especialmente, en su integración a los procesos educativos. Se ha señalado también que las TIC representan tanto un desafío como una oportunidad para profundizar los esfuerzos en el logro de mayor equidad, inclusión social y calidad de la educación iberoamericana. Entendemos que las TIC representan una oportunidad para articular las necesidades y las propuestas de la dirección escolar en torno a una nueva escuela acorde a las necesidades de nuestras comunidades educativas.

No obstante, se señalan factores críticos para la integración efectiva de las TIC.

Estos son:

1. La integración de las TIC en los sistemas educativos requiere el trabajo convergente de diferentes áreas de gobierno, superando un enfoque sectorial. Los modelos de integración de las TIC en la educación deben estar articulados con las prioridades de las políticas educativas.

2. La articulación transversal de las TIC en el currículo, tanto en el aula como a nivel institucional.

3. En un sistema educativo inclusivo, democrático y de calidad, La unidad de cambio es la escuela, no el profesor aislado.

4. Apertura y liderazgo de los equipos de conducción de las escuelas. Este factor institucional es considerado clave como facilitador de la inclusión de las TIC en la educación. Aspectos como un plan coordinado para la inclusión TIC y su permanente actualización y monitoreo deben surgir de la dirección de la escuela si se quiere generar un cambio de fondo en las prácticas educativas.

5. Fortalecimiento de ámbitos de comunicación adecuados entre las escuelas y las administraciones educativas así como entre los inspectores y los directivos de cada escuela.

6. La provisión de recursos económicos, humanos y tecnológicos necesarios, específicamente el acceso a Internet y la creación de nuevos roles como el referente TIC o facilitador TIC.

7. La provisión de equipos (y su mantenimiento o reparación) en las aulas. La posibilidad de que las computadoras estén ubicadas en los salones de clase y no sólo en los laboratorios de informática o en las bibliotecas, conjuntamente con el libre acceso a estos recursos tecnológicos y la capacitación para su utilización correcta.

8. Es necesario superar el concepto tradicional de alfabetización (lecto-escritura-aritmética, entre otras), complejizándolo con la inclusión de nuevas alfabetizaciones: saber acceder y buscar información, saber seleccionar información pertinente, saber transformar información en conocimiento, saber expresarse y difundir información, usar democrática y éticamente la información.

9. La convergencia de los medios y la apertura hacia nuevos dispositivos tecnológicos a explorar y valorar en el ámbito educativo.

10. Tanto la formación inicial como el desarrollo profesional docente es una pieza clave de todo el proceso. Debe superar el listado de cursos y decantarse hacia modelos centrados en el alumno y acordes a las necesidades del centro educativo y la comunidad escolar.

11. Más y mejor gestión y administración.

Finalmente se destacan algunas **propuestas a considerar** en el contexto regional:

1. El impulso de nuevos estudios focalizados en la comprensión del desarrollo de múltiples competencias organizacionales que incluyan la competencia digital.

2. El desarrollo de estudios regionales orientados a conocer y comprender las características de los directivos respecto de la interrelación entre las competencias de liderazgo y las competencias digitales.

3. La creación de un observatorio de buenas prácticas de gestión educativa y TIC.

4. Impulsar redes de contenidos abiertos.

5. Impulsar el uso de herramientas de código abierto para hacer del conocimiento un bien común.

6. La capitalización de las TIC para articular estrategias de formación, capacitación y acompañamiento de docentes y equipos directivos escolares.

7. Desarrollar acciones para capitalizar las experiencias y conocimientos de profesionales e instituciones nacionales, regionales e internacionales en el área de la gestión educativa y TIC para constituir nuevas propuestas de formación y capacitación de directivos de alcance iberoamericano.

8. Organizar seminarios en línea (Webinar) sobre la temática TIC y Gestión escolar destinados a funcionarios, equipos técnicos, docentes y sectores académicos de Iberoamérica.

En conclusión, el escenario que se presenta a la gestión escolar y las TIC en Iberoamérica es alentador si se tiene en cuenta que en todos los países se están llevando a cabo experiencias TIC vinculadas con la gestión de manera más acentuada o más atenuada. Si bien resta un largo trecho para lograr una innovación TIC que genere la transformación de la cultura escolar en todo su potencial, existe un contexto optimista con iniciativas que apuntan a alcanzar proyectos educativos, democráticos, inclusivos y de calidad.

3.6. Referencias bibliográficas

AAVV (2003). *Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina.* Sede Regional Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Aguerrondo, I. (2002). La escuela del futuro I. *Cómo piensan las escuelas que innovan.* Buenos Aires: Papers Editores.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Nº116, III, 1993, OEA, Wash. DC

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas, *Working papers on curriculum issues,* núm. 8, IBE/UNESCO, www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html

Aguerrondo, I. (2009). Formación docente en la sociedad del conocimiento, *Revista Fundación Chagas.* Brasil: Río de Janeiro.

Apple, M.W. (1995). *Trabalho Docente e Texto*s: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital.* Buenos Aires: Paidós.

Banco Mundial (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe.* Washington: Banco Mundial.

Banco Mundial (1998). *Latin America and the Caribbean: Education and technology at the crossroads.* Documento en línea. Disponible en: http://www.pitt.edu/-jeregall/pdf/lac.pdf

Bolívar, A. (2009). *Una dirección para el aprendizaje.* REICE – RINACE. En: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55170101.pdf

Braslavsky, C. y Acosta, F (2001). *La formación de competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina.* En REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Año 2006. Vol. 4.

Brunner, J.J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Chile. Preal. Documento en linea. Disponible en:< http://www.preal.cl/brunner16.pdf

Bryan, P. N. A. *Educação, Trabalho e Tecnologia em Marx*. In: Educação & tecnologia Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ. Curitiba: CEFET PR, 1999 ano 1, abril 1997 semestral.

Burbules, N. y Callister, TH. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires. Granica.

Burbules, N. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación: ¿Qué hemos aprendi do en estos diez últimos años? en *Las TIC. Del aula a la agenda política*. Argentina. IIPE-UNESCO y UNICEF.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. la sociedad red*. Madrid. Alianza.

Castells, M. (1997a). La sociedad red. En La era de la información. Economía, sociedad y cultura, 1. Madrid. Alianza.

Castells, M. (2001). La Política de Internet: Redes Informáticas, Sociedad Civil y Estado, en La Galaxia Internet. *Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.

Castells, M. (2005). La era de la información: economía, *sociedad y cultura La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede:* a era da informação economia, sociedade e cultura. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1 v. Trad. Roneide Venâncio Majer e Col. Klauss Brandini Gerhardt.

Cattani, A. D. y Holzmann, l. (Org.) (2006). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. da Ufrgs, p. 358.

CEPAL (2009). *Panorama Social de América Latina 2009.*Santiago de Chile. Naciones Unidas.

CEPAL (2005b). *Panorama Social de América Latina 2005*. Santiago de Chile. Naciones Unidas.

CEPAL SEGIB (2007). *Cohesión social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible http://www.segib.org/upload/File/cohesionsocial(1).pdf

CEPAL Sistema de Información Estadística de TIC. Cálculos de OSILAC (Observatorio para la Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe) basados en las encuestas de hogares de los países. Disponible en http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/paginas/6/34246/UsoInternet.jpg

CEPAL. (2005a). *Instrumentos para el financiamiento de la sociedad de la información: un marco de referencia para la definición de políticas*. Santiago de Chile. Documento WSIS-II/PC-2/CONTR/10-S.

EUROPEAN E- SKILLS FORUM (2004). *E- Skills for Europe: Towards 2010 and Beyond* http://www.flacso.edu.mx/competencias/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=58&Itemid=2

Facundo, A. H. (2002). *Educación virtual en América Latina y el Caribe: características y tendencias.* Bogotá: UNESCO-IESALC.

Fidalgo, F. S. R. (1993). *Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente:* avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores. Belo Horizonte: FAE/UFMG (Dissertação de Mestrado).

Gairín, J. y Antúnez, S. (2009). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Madrid: Ed. Wolters Kluwer.

García Olalla; Pereda y Poblete (2009). *Representaciones sobre las funciones directivas y el liderazgo en hombres y mujeres de centros educativos. Aspectos diferenciales.* En: Gairín, J. y Antúnez, S. (2009) Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Madrid: Ed. Wolters Kluwer. Cap. XXII. 24.

García san pedro, M. (2007) *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad.* UAB. En: http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2008/hdl_2072_8999/TREBALL+DE+RECERCA.pdf

Cobo C. (2009). *Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: European and International Trends.* FLACSO – México.En: http://www.cardiff.ac.uk/socsi/research/researchcentres/skope/publications/monographs/monograph13.pdf

Cobo, C. (2009) *21 Century Literacies and OECD.* En http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/21-century-literacies-and-oecd/114/

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf

Delors, J. (1996) (Coord.). La Educación Encierra un Tesoro. *En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* UNESCO.

Díaz Barriga, F. (2009). *TIC y competencias docentes del siglo XXI.* En: Carneriro, Toscano y Díaz Coord. (2009). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI. Ed. Santillana.

Drucker, P. (1993) *La Sociedad Postcapitalista*. Sudamericana. Buenos Aires.

Gruschetsky, m. y Serra, J. C. (2002). *Las tecnologías de la información y la comunicación. El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso*. Argentina. Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Documento en línea. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/dispyuso.pdf

Hargreaves, A. (2006). *Enseñar em la Sociedade del Conocimiento*. La educatión en la era de la inventiva. Barcelona: Octaedro, 2003 apud SANCHO, J.M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In.: SANCHO, J. M e HERNÀNDEZ, F. (org.). Tecnologia para Transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed, p.15-41.

Hernandez, F. et al. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Hirtt, N. (2001). Os Sistemas Educativos na Época da Globalização Liberal: rumo à escola “mercantilizada”. In: FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Porto Alegre. Anais Debates Temático2. Porto Alegre: Fórum Mundial de Educação, p. 1 - 11. Disponível em: http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//Nico%20Hirtt.pdf Acesso em: 10 abr. 2008.

IIPE UNESCO Buenos Aires (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires. IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

ILCE. (2008) *El futuro de la Educación a Distancia y del e-learning en América Latina*. México. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa

ISTE – NETS (2009) NETS for Administrators 2009. http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2009Standards/NETS_for_Administrators_2009.htm

Jimenez, E. (2006)- Conferencia en el *Cuarto Taller sobre el futuro de la educación a distancia y e-learning* en América Latina, Tepoztlán, Morelos. México. ILCE.

Kenski, V. (2001). Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In.: Barreto, R. G. (org.). T*ecnologias Educacionais e Educação a Distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, p. 74-84.

Lévy, P. (2004, 13 ed.). *As Tecnologias da Inteligência* - O Futuro do Pensamento na Era da Informação. São Paulo: Editora 34, 263p. Trad. Carlos Irineu Costa

Lima Filho, D. L.; Queluz, G. L. (2005). *A Tecnologia e a Educação Tecnológica*: elementos para uma sistematização conceitual. In: Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 19-28, jan./jun.

Lion, C.G. (1997). Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, E. (Org.). *Tecnologia Educacional*: Políticas, Histórias e Propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, Cap. 3, p.23-36.

Lugo, M. T (2007). *Las TIC en la escuela: ventana de oportunidad de la innovación educativa*. Ponencia presentada en seminario El Uso educativo de las TIC. Córdoba. Argentina.

Lugo, MT (2009). *La gestión de las TIC en la educación: el desafío de la innovación y la calidad en América Latina*. Ponencia presentada en seminario Buenas Prácticas con TIC. Universidad de Extremadura. España.

Lugo, MT (coord.) (2009a). *La integración de las TIC en el sistema educativo de la provincia de Córdoba. Un estado de situación*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción e igualdad y calidad educativa. Provincia de Córdoba, Argentina

Manz, C.C, & Sims Jr., H.P (1980). *Self-management as a substitute for Leadership: A social learning perspective.* Academy of Management Review, 5(3), 361-367.

Maldonado, C E (2003). Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad, *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia,* año/vol 4, Nº 8-9, Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia.

Marcuse, H. (2005). La Angustia de Prometeo. 25 tesis sobre técnica y sociedad. Barcelona: El Viejo Topo 37, 1979. n. 37 apud LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. A *Tecnologia e a*

Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. In: Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 19-28, jan./jun.

Martin, A. (2005). *DigEuLit- a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report.* http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf

Martin, A. (2008). *Digital literacy in the Third Age: sustaining identity in an uncertain world.*

Martino, M. (2004). *Desafios para a gestão escolar com o uso de novas tecnologias*. São Paulo, PUC-SP.

Marx, K. O Capital. São Paulo:Abril Cultural, 1984, t.1 Livro 1 apud BRYAN, P. N. A.
Educação, Trabalho e Tecnologia em Marx. In: Educação & tecnologia Revista Técnico-Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETS PR/MG/RJ.
Curitiba: CEFET PR, 1999 ano 1, abril 1997 semestral.

Miklos, T. (1998). *Criterios básicos de planeación* (cuadernos de orientación metodológica) IFE 1. México

Miklos, T. (2005) Siete estrategias de oro y un instrumento para construir la educación del futuro, en *Revista del Nodo Futuro México.* Documento en línea. Disponible en: http://www.metadata.org.mx/nodofuturomexico/revista

Morrisey, J. (2008). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos, en *Las TIC: del aula a la agenda política.* Argentina Unicef/IIPE-Unesco.

O'reilly, (2005). *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*.

OCDE (2001b). *E-learning the partnership Challenge*. París. OCDE Publications.

OCDE (2006). La escuela del mañana, repensar la educación, escenarios futuros" (resumen). Documento en línea. Disponible en: www.oecd.org/rights/

OCDE (2001). *Learning to change: ICT in Schools, Schooling for tomorrow*. París. OECD.

OCDE (2005) *The definition and selection of key competencies. Executive Report.* En: http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2008). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. Documento en línea.*
Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/>

Paiva, J. E. M. de. (1999). *Um Estudo Acerca do Conceito de Tecnologia.* In: Educação & Tecnologia. Belo Horizonte: Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, v. 4 n. ½ jan/dez.

Paredes, M. y Zúñiga A. (2009). *¿Cuáles son los desafíos para la formación por competencias TIC en el ámbito educativo?: una propuesta metodológica para la identificación de competencias*.

Centro de Informática Educativa, PUC. Disponible en: http://www.costadigital.cl/prontus_costadigital/site/artic/20091102/asocfile/20091102150641/margarita_paredes.pdf

PARTNERSHIP FOR 21ST. CENTURY SKILLS. (2009). *P21 Framework Definitions.* En http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Pedró, F. (2006). *Aprender en el Nuevo Milenio*: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza. OECD- CERI. Documento en línea. Disponible en http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274

Pelgrum, W.J. y Law, N. (2004). *Les TIC et l'education dans le monde: tendances, enjeux et perspectivs.* París: IIPE, UNESCO.

Peña-López, I. (2009). *Towards a comprehensive definition of digital skills* ICTlogy. En: http://ictlogy.net/review?p=1771

Pérez Gómez, A. (2007). Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. En YouTube http://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU&feature=related

Pérez Tornero, J.M (2004). *Promoting Digital Literacy: Understanding Literacy.*
Final Report. UAB. Comisión Europea. Educación y Cultura.

Poblete y García Olalla (2003). *Desarrollo de Competencias en los Equipos Directivos de Centros Educativos. Un Estudio Empírico.* En http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DESARROLLO%20DE%20COMPETENCIAS%20EN%20EQ%20DIR.pdf

Pont, B. y otros (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1. Política y práctica.OCDE*. http:V//www.oecd.org/document/50/0,3343,en_2649_39263231_41165970_1_1_1_1,00.html

Rama, C. (2004). El nuevo escenario de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Una nueva reforma. IESALC/ANUIES.

Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y El Caribe: masificación, regulaciones e Internacionalización. *En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO/IESALC.

Ramonet, I. (2001) *Revolução Digital Educação e Cultura.* In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 1., Porto Alegre. Conferência. Porto Alegre, 2001. p. 1 - 8. Disponível em: http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/uparquivo//Ign%E1cio%20Ramonet.pdf Acesso em: 12 fev. 2008.

Rodríguez Moreno, M.M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: AKAL.

Salinas, J. (2008). *La educación en la Sociedad de la Información, en Maestría NNTT y educación*. IUP.

Sancho, J. (2005). *Implicaciones pedagógicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* En: Integra.Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC. IIPE UNESCO @LYS.

Sancho, J. M. De (2006). Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In.: Sancho, J. M e Hernàndez, F. (org.). *Tecnologia para Transformar a Educação.* Porto Alegre:Artmed, p.15-41.

Sandberg, J. (2000) *Understanding Human Competence at Work: an Interpretative Approach.* Stockholm School of Economics. En Academy of Management Journal Vol. 43. No.1, 9-25. Disponible en: http://www.lerenvandocenten.nl/files/sandberg.pdf

Santos, O. J. (2001). *Fundamentos da Relação Trabalho e Educação.* In: Trabalho & Educação Belo Horizonte: Revista do NETE. n. 09. p.27-35. jul/dez.

Schwartzmann, S. (2001). El futuro de la Educación en América Latina y El Caribe. Documento en línea. Disponible en: http://www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/5dis.pdf

SITEAL. (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.* La escuela y los adolescentes. OEI- IIPE UNESCO

Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social.* Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: CLACSO.

Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en América Latina: una exploración de indicadores.* Santiago de Chile. CEPAL, División de Desarrollo Social.

Takahashi, T. (Org.) (2008). *Sociedade da Informação no Brasil:* livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 195 p. Disponível em: http://itsbrasil.org.br/pages/23/livro_verde.pdf Acesso em: 20 jan.

Tedesco, J. C. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y la información. Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá.

Tedesco, J.C. (2008). Las TIC en la agenda de la politica educativa, en *Las TIC: del aula a la agenda política.* Buenos Aires. IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y UNICEF Argentina.

Tedesco, J.C. y Brünner, J. J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación.* Buenos Aires. IIPE UNESCO y Septiembre Grupo Editor.

Teixidó, J. (2009). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. En: http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

Teixidó, J. (s.f.). *Competencias profesionales de los directivos escolares*. Identificación y desarrollo. En: http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Identificacion_CIOIE.pdf

Tenti Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente*: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. SigloXXI Editores: Buenos Aires, Argentina, p. 324.

TSSA Collaborative Standards. En: http://www.sd104.us/pdf/tssa-standards.pdf

UNESCO (2005). *Informe mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento.* París. UNESCO. Documento en línea. Disponible en: http://www.unesco.org/es/worldreport y también en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promediac

UNESCO (1981). *Recomendación Quito*. Documento en línea. Disponible en: <http:/www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promediac>

UNESCO (1989). *Recomendación Guatemala*. Documento en línea. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promediac

UNESCO (2000). *Recomendación Cochabamba* Documento en línea. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promediac

UNESCO (2002). *Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations.* París. UNESCO.

UNESCO (2004) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente.* Ed. Trilce. Montevideo.

UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes.* En: http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20SP/Forms/AllItems.aspx

Universidad Abierta de Cataluña y New Media Consortium (2007). *Informe Horizon*. Documento en línea. Disponible en http://www.nmc.org/ pdf/2007-Horizon-Report-es.pdf

Winterton y otros (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP Project. http://www.cpi.si/files/CPI/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/Prototype_typology_CEDEFOP_26_January_2005%201%20.pdf

Zich, R. Integra. (2007). *Políticas Públicas para la inclusión de las TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Argentina. Publicación conjunta con el Consorcio INTEGRA.

CAPÍTULO IV

Clima organizativo y liderazgo

Clima organizativo y liderazgo

Aleix Barrera-Corominas *(Universidad Autónoma de Barcelona, España)*
Mario Bengoa *(Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga, Uruguay)*
Carolina Guedes de Rezende *(Universidad ORT, Uruguay)*
David Rodríguez *(Universidad Autónoma de Barcelona, España)*
Andrea Tejera *(Universidad ORT, Uruguay)*
María Inés Vázquez *(Universidad ORT, Uruguay)*

Resumen

El presente trabajo analiza el escenario de los centros educativos desde una perspectiva integral, procurando identificar aquellos elementos que afectan sus dinámicas.

Surgen así conceptos como los de cultura y clima organizativo, asociados con valores, principios y representaciones que condicionan tanto los estilos de trabajo como las perspectivas desde las cuales son entendidas las prácticas cotidianas.

Se abordan luego aspectos más evidentes como los de liderazgo y dirección, asociados con la gestión educativa, intentando establecer puntos de contacto entre esas lógicas de base poco perceptibles desde una mirada desprevenida y las modalidades de conducción de los centros.

El documento cierra con la presentación de dos resúmenes de investigación que complementan los aportes teóricos trabajados, con otros provenientes de la experiencia empírica.

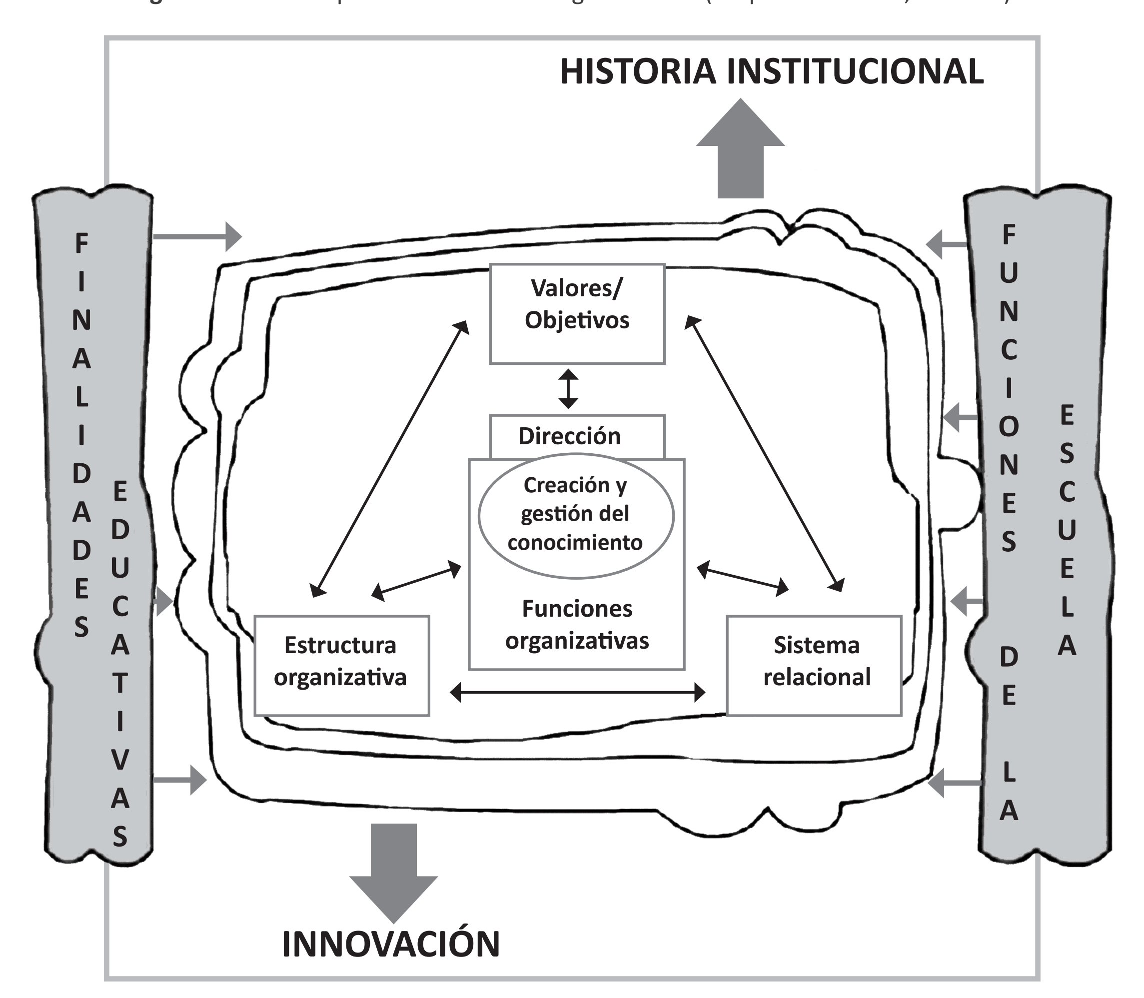
4.1. Elementos de análisis de las organizaciones

Las cambiantes y complejas dinámicas sociales y productivas en las que se encuentran inmersas las organizaciones educativas, así como la variedad y variabilidad de las mismas, hacen que comprender e intervenir en y desde las organizaciones educativas resulte una tarea altamente compleja (Gairín, 1999; López y otros, 2007).

No obstante, si pretendemos seguir contribuyendo a su fortalecimiento y, al de la sociedad en general, aportando un *"desarrollo más justo, equitativo y solidario de la misma"* (Gairín y Antúnez, 2008, p. 23), debemos ser capaces de delimitar las principales dimensiones, factores, actores y procesos que las configuran (véase figura 1).

> *El estudio de las organizaciones, sea para comprenderlas o para intervenir en ellas, exige la delimitación de los aspectos relevantes que las configuran. La complejidad del hecho educativo y organizativo y la limitación de las capacidades humanas así lo aconsejan, aun asumiendo que el proceso de categorización resta necesariamente riqueza al análisis y nos enfrenta a reduccionismos propios de cualquier visión parcial.* (Gairín, 1999, p. 83)

Figura 1. Elementos para el análisis de las organizaciones (adaptado de Gairín, 1999: 90)



Todas las organizaciones disponen de unos **objetivos**, implícitos o explícitos, que orientan su acción, dotan de coherencia su actividad y justifican, de algún modo, su existencia. Estos objetivos están directamente vinculados a los valores organizativos, que para Municio (1986) constituyen el origen y guía de toda la organización.

La consecución de estos objetivos implica el desarrollo de una serie de acciones que, a su vez, suponen la articulación de una variedad de elementos (materiales, personales y funcionales) que constituyen lo que conocemos como **estructura organizativa.** De este modo, la estructura organizativa adopta un carácter instrumental respecto a los objetivos.

Robbins (2004, p. 425) considera que la estructura organizativa *"define cómo se dividen, agrupan y coordinan formalmente las tareas en el trabajo"*, repercutiendo así en las actitudes y comportamiento de los miembros de la organización.

Más allá de los objetivos y las estructuras, las organizaciones son microsistemas sociales formados por personas (Gairín, 2003), que se interrelacionan para alcanzar los objetivos organizativos, configurando el **sistema relacional** de las organizaciones. Este sistema relacional considera tanto la naturaleza de las personas en la organización (entrada, salida, desarrollo profesional, intereses, etc.), como los procesos en los que participan (toma de decisiones, comunicación, conflictos, etc.) (Gairín, 1999).

A menudo, se producen disfunciones entre objetivos, estructura y sistema relacional que justifican la existencia de una dirección que intente paliarlos mediante el desarrollo de sus funciones organizativas (planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación y control).

Finalmente, consideramos el conocimiento como un elemento más en el análisis de las organizaciones (Domínguez, 2004), junto a los factores más tradicionales ya comentados.

La creación y gestión del conocimiento es, por tanto, el factor que configura y hace posible las funciones organizativas, al constituirse como el referente central del que pueden servirse los directivos y las organizaciones para mejorar los objetivos, la estructura y las relaciones (Rodríguez-Gómez, 2009).

La consideración, bajo un planteamiento sistémico e interactivo, de los elementos que hemos comentado, debe tener presente una serie de observaciones (Gairín, 2003):

a) Los elementos expuestos no excluyen otros de menor relevancia, pero fundamentales en los procesos organizativos.

b) La interrelación entre los diferentes elementos permite explicar el funcionamiento institucional y es la base para comprender el clima organizativo, como el conjunto de las relaciones existentes en una organización y extensión de la cultura subyacente.

c) Todas las interrelaciones mencionadas están sometidas a la dimensión espacio-temporal. Así pues, los modelos de gestión válidos para una organización no tienen por qué ser necesariamente válidos para otras (Gather, 2004).

d) La innovación y el desarrollo organizativo resultan ser una prioridad de las organizaciones educativas, si pretenden ser más competitivas y dar una respuesta ajustada a las demandas sociales.

Sea como fuere, indudablemente, clima, como parte del sistema relacional, y liderazgo son dos factores íntimamente relacionados y fundamentales para el éxito de cualquier tipo de organización (Frigerio y otros, 1992; Gairín, 1999; Hargreaves, 2001; Leithwood, 1984).

Los desafíos que deben afrontar actualmente las organizaciones educativas y la tendencia hacia mayores cotas de autonomía, requieren de nuevos estilos de liderazgo y dirección que contribuyan a impulsar políticas y planteamientos coherentes con las nuevas realidades.

Asimismo, la existencia de un clima favorable resulta fundamental para la eficacia y eficiencia de cualquier tipo de organización: hablamos de climas caracterizados por "relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la confianza y el respeto mutuo, y por poner énfasis en el desarrollo de procesos de mejora" (Gairín, 2003, p. 42).

Aunque no albergamos duda alguna sobre la importancia de conceptos como los de clima, cultura o el estilo de liderazgo en el ámbito de las organizaciones educativas, resulta sorprendente la acentuada desvinculación que parece existir entre la teoría y práctica

organizativa, relegando estos factores a planos secundarios, muchas veces olvidados, en los planteamientos de mejora y desarrollo organizativo.

Es posible que ello suceda por la escasa visibilidad que estos componentes logran adquirir a la hora de analizar las prácticas organizativas.

> *Tradicionalmente la gestión de los centros opera desde lógicas organizacionales que ponen énfasis en estructuras, reglamentaciones, recursos, más que desde lógicas institucionales que atiendan otros elementos menos evidentes (manejo del poder, supuestos de base, interpretaciones). Sin embargo son estos aspectos no visibles, los que operan y condicionan las dinámicas colectivas* (Vázquez, 2010, p. 71).

4.2. Relación entre cultura y clima en el ámbito organizacional

Los primeros estudios sobre aspectos "no visibles" del escenario organizacional surgen en el siglo XX, a fines de los sesenta y principios de los setenta, desde la sociología funcionalista, la psicología social y la antropología.

Mientras que para la sociología de aquel momento estos aspectos representaban componentes que las organizaciones "reciben o tienen", para la psicología y la antropología se asocian a algo que las organizaciones "son" (Coller y Garvia, 2004).

Los avances teóricos y de investigación alcanzados desde estas perspectivas, fueron haciendo evidente cada vez más, que no es posible pensar en interpretaciones únicas, fijas y unívocas de la realidad organizacional, teniendo en cuenta que cada contexto define y condiciona el sentido que adquieren las percepciones y las prácticas colectivas, a partir de configuraciones particulares (Nicastro, 2006).

Surgen así conceptos como los de clima y cultura, que si bien no refieren al mismo fenómeno, lo integran complementándose, formando parte de los denominados "activos intangibles" de la organización.

> *La cultura escolar refiere a las formas de hacer y de pensar sedimentadas en tradiciones, regularidades y normas que se trasmiten de generación en generación.* (Viñao, 2002, p.15)

La cultura se encuentra así asociada a sistemas de representaciones y de interpretaciones que organizan y le otorgan sentido a las prácticas colectivas del centro, integrando valores, normas, principios y creencias que definen una cierta identidad institucional (Kaës, 1998).

> *El comportamiento de todos los miembros de la escuela obedece a un conocimiento institucional no muy elaborado pero muy potente. Todos saben lo que está bien hecho y lo que está mal hecho (…) La identidad viene marcada por una forma de entender la realidad, por una teoría en acción, por un paradigma aplicativo* (Santos Guerra, 2003, p. 35).

Comprender estos esquemas interpretativos que condicionan y modifican las prácticas educativas, resulta un desafío necesario a abordar como estrategia para comprender otros

aspectos específicos, como los asociados con la gestión directiva.

Armengol (2001) en un pequeño recorrido a través de varios autores, nos muestra la falta de unanimidad al definir y diferenciar clima y cultura organizativa.

Así, mientras Antúnez (1993) y Medina (1989) señalan que la cultura es uno de los elementos que constituyen el clima social del centro, otros autores como Coronel (1994) asumen que la cultura debe entenderse como un concepto más amplio que incluye aspectos menos visibles y que engloban el clima social, el cual tiene que ver con la red de comunicaciones que se extiende entre los miembros de la organización. Para Schein (190:109), “el clima de las organizaciones sólo es una manifestación superficial de la cultura” (Armengol, 2001, p. 53-54).

En el cuadro 1 mostramos a partir de Coronel y otros (1994), Denison (1996), Gairín (1999a) y Hofsetede (1998), una relación comparativa de los elementos característicos propios de la cultura y del clima que nos ayudan a comprender las diferencias existentes entre estos dos conceptos.

Cuadro 1. Diferencias entre clima y cultura (Gairin, 1995, p.114)

EL CLIMA	LA CULTURA
• Se refiere a las percepciones del comportamiento. • Utiliza técnicas de investigación estadística. • Sus raíces intelectuales pertenecen a la psicología industrial y social. • Asume una perspectiva racional. • Examina el clima como una variable independiente. • Los resultados se utilizan para mejorar las organizaciones. • Puede cambiar con más facilidad que la cultura.	• Se centra en las asunciones, valores y normas. • Utiliza técnicas de investigación etnográfica. • Evita los análisis cuantitativos. • Sus raíces intelectuales pertenecen a la antropología y la sociología. • Asume una perspectiva naturalista. • Cambiarla es difícil, tiene una fuerte permanencia en el tiempo.

4.2.1. ¿Qué entendemos entonces por clima escolar?

Mientras que la cultura es entendida como la plataforma sobre la cual se desarrollan las prácticas colectivas, el clima refiere a la interacción de esas prácticas. Si bien ambos conceptos son dinámicos y complejos de separar, en el presente trabajo vamos a focalizar la atención en aspectos asociados con el “clima”.

Podemos definir el clima como “el elemento que representa la personalidad de un centro en tanto que es original y específico de la misma institución con un carácter relativamente permanente en el tiempo” (Fernández Díaz, 1994, p. 4).

Según Hoy y Clover (1986) el clima escolar:

- Es una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar.

- Se ve afectada por diversos elementos de la estructura y el funcionamiento de la organización, como, por ejemplo, por el estilo de liderazgo que se ejerza en esa organización.
- Está basada en concepciones colectivas.
- Influye en la conducta de los miembros de la organización.

A continuación se presenta un cuadro-síntesis que integra otras definiciones sobre clima organizacional, complementando aportes y perspectivas que permiten su caracterización.

Cuadro 2. Definiciones de clima

AUTOR	DEFINICIÓN DE CLIMA
Blejmar, B. (2005)	*"(…) una de las características de los climas, los espacios y los estados de ánimo, es que contagian, se socializan por las características de los sistemas abiertos. (…) El gran desafío de quienes gestionan será la contribución al diseño de ambientes estimulantes haciendo de la emocionalidad un aliado en la búsqueda del logro colectivo".*
Sarasola, M. (2002)	*"(…) se trata de un concepto globalizador que indica el tono o ambiente del centro. Dicho concepto de carácter multidimensional e influido por distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento representan, para los autores, la personalidad de una organización o institución".*
Rodríguez, D. (1999)	*"El concepto de clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, el ambiente físico en que este se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo"*
Carrasco, M./ García, A. (1996)	*"El clima es la cara visible de la cultura de un centro", "(...) es todo lo que se percibe en la vivencia cotidiana dentro del campo de las relaciones" siendo la cultura, la estructura subyacente que configura dichas relaciones".*
Zabalza, M. (1996)	*"(…) el clima que caracteriza al ambiente, que está formado por componentes naturales y por componentes humanos, que marca y condiciona al contexto de vida y de trabajo; define una especie de ecosistema".*

Estos distintos aportes asocian al clima con fenómenos que se pueden identificar en el escenario organizacional y que se encuentran integrados de forma dinámica con otros más profundos de la cultura, no siempre sencillos de identificar.

Brunet (1987) considera dos grandes variables que configuran el clima: (1) estructura organizativa (control administrativo, jerarquías, especialización de funciones, etc.) y (2) procesos organizativos (liderazgo, estilos y niveles de comunicación, tipos de coordinación, etc.).

De la propuesta de Brunet (1987) se desprenden que el clima está especialmente vinculado a las relaciones funcionales y afectivas que se producen entre las personas, así como a los sistemas de comunicación y la dimensión de poder, entendida esta última como el ejercicio de la autoridad formal e informal en la organización.

Gairín (2003) nos confirma la multidimensionalidad del clima cuando nos dice que:

> *Los comportamientos individuales, de grupo e intergrupo, la motivación y el liderazgo, junto con la estructura de la organización y los procesos organizativos, determinan el clima organizacional* (Gairín y otros, 2003, p. 211).

El cuadro 3 sintetiza las principales dimensiones del clima según las diversas corrientes utilizadas para aproximarse a este fenómeno.

Cuadro 3. Corrientes y dimensiones del clima de una organización (Gairín y otros, 2003)

HUMANISTAS	INTERPRETATIVO SIMBÓLICOS	SOCIOPOLÍTICOS Y CRÍTICOS
Campbell, Dunette, Weik, Likert	March y Olsen, Álvarez y Zabalza, Anderson y Tagiuri	Hoyle, Brunet, Ball
• Autonomía individual. **• Grado de estructura impuesta sobre la posición ocupada.** **• Orientación versus resistencia.**	• Ecología del centro: elementos físicos, espaciales, dimensiones, estructuras, equipamiento e interacciones internas. • Medio ambiente: características genéricas de los individuos que configuran el centro (percepciones, presiones, creencias y valores). • Cultura del centro: sistema de valores, creencias y estructuras cognitivas.	• Estructura organizativa: reconocimiento, información sobre el progreso en el trabajo, participación en la toma de decisiones, promoción,… • Proceso organizativo: liderazgo, estilos y niveles de comunicación, control, solución de conflictos, tipos de coordinación y niveles jerárquicos, relaciones de poder, grado de autonomía personal.

Según Cherobim (2004) el concepto de clima se refiere a una caracterización del ambiente, el cual está formado por componentes físicos y humanos y, a su vez, define una especie de ecosistema peculiar, es decir, una marca o condicionamiento del contexto de vida y de trabajo.

La ventaja de representar aspectos “visibles” del ambiente, se asocia con la posibilidad de ser evaluados, al representar evidencia empírica posible de registro y seguimiento.

4.2.2. Posibles niveles de análisis

Integrando los conceptos antes presentados, investigadores como Vandenberghe y Staessens (1991) definen un dispositivo de análisis del escenario organizacional que integra tres niveles, a saber:

Nivel I: actos y artefactos. Incluye todos los aspectos visibles del escenario organizacional. Desde esta perspectiva de análisis es posible identificar, rutinas de trabajo, estilos de dirección, modalidades de comunicación, estados de ánimo y predisposición hacia la tarea, etc. En este nivel podemos ubicar el estudio del “clima”, caracterizando un cierto perfil organizacional a partir de sus prácticas.

Nivel II: valores. Este nivel nos permite identificar aquellos principios o reglas que regulan las conductas colectivas en un cierto contexto social. Para que estos componentes sean considerados valores, principios o reglas, es necesario que al consultarlas, las personas sean capaces de discriminar entre lo que entienden como “correcto” o “incorrecto” (Winch, 1958). Es aquí donde encontramos los ejes que direccionan las prácticas, asociados con ciertas tradiciones de funcionamiento que no siempre son explicitadas desde la gestión.

Nivel III: supuestos básicos. Representa el nivel más profundo de esta plataforma no visible asociada con la cultura organizacional. Es aquí donde se suelen identificar rituales y normas sagradas que rigen las prácticas de la organización y que son asociadas más con la tradición y la costumbre que con fundamentos racionales u operativos. El análisis de este nivel permite constatar la fuerza de ciertos símbolos que le otorgan identidad a la organización (ej.: el uniforme, el escudo, los grandes héroes).

La consideración global de todos estos aspectos facilita la comprensión de ciertas dinámicas de funcionamiento escolar que condicionan y determinan los estilos de dirección.

Lo que sucede en términos generales es una suerte de “consenso situado” entre las plataformas de base del escenario escolar (aspectos no visibles) y los lineamientos de gestión de la dirección de turno, a través de criterios y orientaciones que organizan a los distintos colectivos (docentes, estudiantes, administrativos, personal de servicio, padres, etc.).

4.3. Dirección y Liderazgo

Tal como señalan Fullan y Hargreaves (1996):

(…) la confianza en el saber y en los procesos ayuda a las organizaciones a elaborar y resolver problemas sobre una base continua en un medio donde los problemas y las exigencias nunca cesan y son cambiantes. Los procesos en los que debemos confiar son los que acrecientan al máximo el saber colectivo de la organización y mejoran su capacidad para resolver problemas. Incluyen la mejora de la comunicación, las decisiones compartidas, la creación de oportunidades para un aprendizaje en equipo, las redes que incluyen a medios externos, la experimentación con nuevas idea y prácticas y el compromiso con una indagación permanente (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 36).

El rol de la dirección o del equipo directivo en una institución educativa resulta clave, en términos de su liderazgo, para favorecer un clima institucional centrado en la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces, incidiendo de manera "catalítica" en el desarrollo del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2007). Aquellos climas institucionales donde la confianza opera como valor de base, favorecen el respeto por la reflexión y la producción individual y colectiva. Estos componentes no visibles otorgan a los miembros de la organización, al decir de Bolívar (1993):

> *(…) un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación"* (Bolívar, 1993, p.63).

En este sentido, surge la necesidad de un liderazgo compartido, que permita el protagonismo de todos los actores institucionales, dependiendo de las funciones y tareas a realizar. Tradicionalmente se definía el liderazgo como una cualidad personal. En la actualidad se plantea con fuerza la necesidad de otros tipos de liderazgos: liderazgo funcional, transformacional o distribuido, donde se vuelve muy importante el contexto en el cual se desarrolla el liderazgo y no sólo las características personales de quien lo ejerce (Leithwood, 1984; Frigerio y otros, 1992; Murillo, 2006). Desde esta óptica el liderazgo es habilitante del cambio institucional.

Las organizaciones exitosas tienen fuertes culturas institucionales y climas de trabajo que atraen, retienen y recompensan a la gente por desempeñar sus roles. La cultura promueve en las dinámicas organizativas la integración de lineamientos perdurables en el tiempo que mantienen unida a una organización. Así se pueden citar las siguientes a modo de ejemplo: transmitir un sentimiento de identidad a los miembros; facilitar el compromiso colectivo; ofrecer pautas reconocidas y aceptadas para la toma de decisiones.

Cambiar una cultura es generar cambios en la forma de interpretar lo que se hace, promoviendo el surgimiento de nuevos roles y patrones de relaciones entre sus integrantes y el rediseño de las estructuras organizativas. Antes de proponernos cambiar la cultura es importante conocerla, considerando que cambiar supone conservar lo bueno y para eso hace falta lograr una profunda comprensión.

En este sentido hay una serie de factores que pueden ser fundamentales a la hora de promover cambios hacia climas institucionales favorables (Baquero, 2007; Gairín, 2006; Frigerio, 1992; Schvarstein, 2004):

- La capacitación de los recursos humanos a través de acciones de formación permanente.

- El establecimiento de planificaciones y proyectos de trabajo, como instrumentos de mejora de la calidad.

- La comunicación, promoviendo espacios y canales por los cuales pueda circular la información en forma pertinente y oportuna.

- La participación y el grado de incidencia que tienen los actores institucionales en los objetivos y actividades de los centros.

- Liderazgos operativos, donde en función de las necesidades organizacionales, los actores institucionales puedan poner en movimiento los conocimientos y las diferentes capacidades presentes e instaladas en la organización.

4.4. Clima y estilos de liderazgo

La comprensión y consideración del clima en las organizaciones educativas resulta fundamental si pretendemos contribuir a su mejora y, como consecuencia, a la mejora de los procesos y resultados educativos.

La compleja conceptualización del clima como fenómeno organizativo, y la falta de unanimidad constatada entre los diversos autores, como ha quedado en evidencia en el apartado 3, conlleva en ocasiones a confusión de este término con otros conceptos familiares pero esencialmente diferentes (Armengol, 2001; Denison, 1996; Gairín, 1999; Hofstede, 1998; Pettigrew, 1990; Schein, 1992).

Según Hoy y Clover (1986), a partir de las conductas del profesorado y la dirección, podemos delimitar seis tipos de clima diferentes:

- **Clima abierto**: típico de organizaciones vivas, dinámicas, que se movilizan en función de sus metas y que proporcionan satisfacción a las necesidades sociales de sus miembros. El liderazgo en este tipo de climas emerge fácil y apropiadamente, tanto por parte del grupo como del líder.

- **Clima autónomo**: característicos de organizaciones donde la satisfacción laboral (cumplimiento de tareas) y la social derivan en elevados niveles de entusiasmo. En este caso, el liderazgo emerge primariamente del grupo y el líder ejerce un escaso control sobre los miembros del grupo.

- **Clima controlado**: es impersonal y muy orientado al rendimiento y productividad del grupo, restando importancia a la satisfacción de las necesidades sociales.

- **Clima familiar**: clima con un marcado carácter personal y con escaso control. Se satisfacen las necesidades sociales, pero no se presta atención suficiente al cumplimiento de las tareas.

- **Clima paternal**: se caracteriza por una baja satisfacción, laboral y social, y entusiasmo, como consecuencia del tipo de liderazgo ejercido. El líder limita los actos de liderazgo del grupo, y las capacidades de liderazgo del grupo no se utilizan para complementar las habilidades del líder.

- **Clima cerrado**: se caracteriza por un alto nivel de apatía en todos los miembros de la organización, que conlleva baja satisfacción social y profesional en el cumplimiento eficiente de las tareas.

Tal y como hemos visto, tanto desde los enfoques sociopolíticos y críticos, como en la tipología de climas propuesta por Hoy y Clover (1986) el liderazgo se vislumbra como uno de los elementos esenciales en la configuración de las dinámicas de trabajo en las organizaciones educativas.

> *Definimos el liderazgo como la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas. La base de esta influencia puede ser formal, como la que confiere un rango gerencial en una organización* (Robbins, 2004, p. 313-314).

En este sentido, algunas investigaciones sobre escuelas eficaces señalan que la característica principal de los directores eficientes es la de tener una visión que apunte a trabajar en función de lo que una escuela puede llegar a ser, lo cual se puede cumplir a través de la realización de cambios claves en el clima; el liderazgo efectivo es un factor esencial para esto (Davis y Thomas, 1999).

No existe una sola forma de liderar un grupo u organización, sino que hay que adecuarse a las necesidades o nivel de desarrollo, capacidades e intereses de sus integrantes. Así, por ejemplo, el líder deberá elogiar, escuchar y dar facilidades al grupo cuando estos muestren una alta competencia y un interés variable, tal como muestra el cuadro 4.

Cuadro 4. Capacidades del profesional y estilos de liderazgo (Blanchard y Zigarmi, 1986, p. 80)

NIVEL DE DESARROLLO PROFESIONAL	ESTILO DE LIDERAGO ADECUADO
Poca competencia Mucho interés	DIRIGIR: estructurar, controlar y supervisar
Alguna competencia Poco interés	INSTRUIR: orientar y ayudar
Mucha competencia Interés variable	APOYAR: elogiar, escuchar y dar facilidades
Mucha competencia Mucho interés	DELEGAR: traspasar la responsabilidad de las decisiones cotidianas

Liderazgo y dirección suelen confundirse y utilizarse indistintamente, si bien es importante diferenciar que mientras la dirección se centra en gestionar la complejidad, el liderazgo se ocupa de gestionar el cambio (Kotter, 1990).

> *Los líderes establecen el rumbo con una visión del futuro. Después, para convocar a los empleados, les comunican esta visión y los inspiran para que superen los obstáculos. […]* (Robbins, 2004, p. 313 - 314).

Para Sergiovanni (1984, 1994) el liderazgo abarca diversas facetas: (a) faceta técnica, donde se considera la capacidad para planificar, organizar, coordinar y programar; (b) faceta humana, donde se incluye la creación y mantenimiento de la moral del grupo, el fomentar el crecimiento y la creatividad e implicación del personal en la tarea; (c) faceta educativa, destacando la capacidad de trabajar en colaboración para encontrar necesidades y proporcionar supervisiones; y (d) faceta simbólica o cultural.

Si bien para Sergiovanni (1994) el liderazgo abarca facetas tan diversas, Gairín (1990a) manifiesta que es difícil poder desarrollar todas las fuerzas que están implicadas y poder hacerlo en todos los ámbitos de la escuela, es más, señala que habitualmente la

complejidad de los centros educativos exige tener que repartir las tareas y los ámbitos de actuación.

Según Gairín (1990), en este punto, resulta conveniente destacar la importancia que el liderazgo instructivo representa para las escuelas de calidad. Este liderazgo obedece al reparto de tareas entre los directivos y una especialización en la función.

Según Harris (2005) el liderazgo transaccional se centra en los propósitos de la organización, enfatizándose en los procedimientos y datos duros para informar la toma de decisiones.

El liderazgo transformacional enfatiza su tarea en la transformación de la ¨cultura escolar¨. Se centra más en la colaboración entre las personas de la organización que en hacer que se realicen algunas tareas en particular. Es un enfoque de liderazgo más democrático, orientado y dirigido más a las personas en el marco de procesos de cambio, que a la organización en sí misma (Harris, 2005).

Según Yukl (2006), la esencia del liderazgo transformacional está en inspirar en los seguidores compromisos para compartir objetivos, aumentar su identificación social, desarrollando sus habilidades y eficacias colectivas.

El estudio realizado por Pascual y otros (1993:117) concluye respecto al liderazgo transformacional, entre otros aspectos, en:

- Los profesores perciben a los directores que ejercen un liderazgo transformacional con más eficacia que a los que llevan a cabo un estilo de liderazgo transaccional o de no liderazgo.

- Los directores que ejercen un liderazgo transformacional obtienen, en mayor grado que los que realizan un liderazgo transaccional o un estilo de dejar hacer, un mayor esfuerzo extra del profesorado.

- Los directores que lideran transformacionalmente consiguen una mayor satisfacción en su profesorado que los líderes transaccionales o los directores que ejercen un estilo de no liderazgo.

- Los directores con un liderazgo transformacional consiguen una mayor satisfacción con su dirección que los líderes transaccionales y que los que poseen un estilo de dejar hacer.

4.5. Aportes desde la investigación

A continuación se presenta el resumen de dos trabajos de investigación que abordan aspectos asociados a las temáticas del liderazgo, la cultura y el clima escolar y que complementan desde los datos, algunos aportes teóricos.

El primero de los estudios refiere a una investigación realizada en Uruguay (2010) por la Universidad Católica del Uruguay. El segundo es un estudio realizado en España (2006) por la Universidad Autónoma de Barcelona.

4.5.1 La cultura organizacional en centros educativos de Uruguay

Estudio de la Universidad Católica del Uruguay
Verónica Assandri – Mario Bengoa

Justificación del estudio. La presente descripción se apoya primordialmente en la publicación "La cultura organizacional en centros educativos del Uruguay", de febrero de 2010, producto de una investigación realizada en nuestro país, por la Universidad Católica de Uruguay en conjunto con la Fundación Horreum de Bilbao. La investigación señalada refiere a la aplicación de un cuestionario, previamente adaptado a la realidad uruguaya, sobre los elementos de la cultura escolar. Esta investigación forma parte del proyecto "Formación del profesorado en el sistema de calidad pedagógica PCI", financiado por el Gobierno de la Comunidad Autónoma del País Vasco, que se está desarrollando desde noviembre de 2008 hasta noviembre de 2010 en Uruguay.

Con el fin de analizar la cultura organizacional de los centros educativos, fue definido un modelo de cultura organizacional para el cambio y la innovación en centros educativos, el cual se basa en las premisas conceptuales de la cultura de la mejora de la escuela (Cavanagh, 1997; Sarasola, 2002). Se entiende que el cambio y la innovación en los centros educativos viene dado en gran medida por la presencia de valores y normas cuyos pilares básicos son los ocho elementos identificados como los de mayor relevancia: colegialidad, visión compartida, planificación compartida, colaboración, profesorado que aprende, efectividad docente, estímulo y reconocimiento profesional, y liderazgo transformacional.

Dicho modelo define estos ocho elementos de la cultura con el fin de formular los descriptores de comportamiento o creencias de los integrantes de la comunidad educativa; a partir de estos se construyeron los ítems correspondientes.

Referentes conceptuales. En la presente descripción se enfatiza y detiene la mirada sobre dos de los ocho elementos: **colaboración y liderazgo transformacional**. Si bien todos los elementos son importantes al observar este fenómeno, los dos elegidos son dimensiones sumamente importantes para la construcción de un buen clima, además de estar entre los más destacados por los participantes en la consulta.

Hablar de un centro educativo con alto grado de **colaboración** manifiesta la importancia de "los vínculos de apoyo y confianza en la práctica cotidiana entre todos los miembros de la organización. Todas las personas contribuyen activamente en la construcción de un buen clima de trabajo. De igual manera, el buen desempeño de los educadores se encuentra fuertemente estimulado por el equipo directivo"(Sarasola, 2010, p. 27-29).

El clima refiere a las condiciones que afectan a las relaciones interpersonales y a los sistemas de actuación de la organización en todas las dimensiones del centro. La **colaboración** como elemento de la cultura, es por definición la dimensión social sobre la cual es posible valorar la existencia e interés sobre los afectos y las relaciones, más allá de lo estrictamente laboral.

Por otra parte, tenemos el **liderazgo transformacional**, uno de los elementos definidos por el modelo de cultura organizacional utilizado y que la investigación lo identificó

como el elemento jerárquicamente más importante para el cambio y la innovación. Los líderes transformacionales comparten el poder y facilitan los procesos de mejora escolar en los que están implicados el potencial humano y el compromiso de los educadores.

> *En un centro educativo con un alto grado de **liderazgo transformacional**, la percepción mayoritaria con respecto al equipo directivo es que este apoya el mantenimiento de innovaciones, con lo que genera compromiso en los docentes. Sus miembros aseguran la cooperación entre el profesorado, al que se le reconoce autonomía. El equipo estimula a otros para que emprendan nuevos proyectos y se desarrollen profesionalmente, mostrando así un vivo interés por cada uno como persona.*

Objetivos Los investigadores se plantearon analizar la cultura organizacional de centros educativos de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria de Uruguay a partir de sus elementos constitutivos fundamentales. Específicamente comparar los centros educativos, y analizar fortalezas y debilidades de los mismos a partir de los indicadores de los elementos de la cultura organizacional.

Diseño de la investigación: La muestra se compone de 40 centros educativos y un total de 1272 educadores que respondieron el cuestionario, de todos los niveles y tipos de centros. A pesar de la amplitud numérica y la variedad de cobertura, tanto geográfica como de características de los centros, la muestra no pretende ser representativa.

La invitación fue abierta y totalmente voluntaria para los centros. Se trata de una muestra intencional, siendo el centro educativo la unidad muestral utilizada.

Aquellos centros que desearon participar, recibieron los formularios en su local. Los mismos fueron contestados por más del 75 % de los vinculados con la tarea educativa. El formulario estaba compuesto por 64 afirmaciones en relación a la vida de los centros, y cada uno debía indicar, en una escala de 1 a 5, su grado de acuerdo con la frase, siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el mayor.

Esta investigación es de tipo aplicada, dado que se espera que sus resultados tengan utilidad práctica entorno al mejoramiento de aspectos críticos de una realidad social particular (la de cada centro).

Para seleccionar la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: tipos de centro, ubicación geográfica, nivel de estudios qué imparte, aplicación del PCI, tamaño (cantidad de educadores).

La técnica de recolección utilizada consistió en el Cuestionario de Elementos de Cultura Escolar desarrollado por M. Sarasola (2002); la versión final del instrumento aplicado es el resultado de un proceso de adaptación y revisión. El cuestionario, posibilita a quienes responden establecer su percepción de la cultura del centro en ese momento, así como también su ideal (cómo desearían ellos que fuese).

Las afirmaciones del cuestionario que definieron la colaboración en el centro apuntaron a identificar si existía entre los docentes buenas relaciones, si se apoyaban mutuamente en las iniciativas profesionales, si los educadores están dispuestos a ayudar a sus colegas

cuando tienen algún problema, a su vez si estos saben cómo apoyarse y si el apoyo entre colegas es un pilar en el centro.

Las afirmaciones del cuestionario que definieron **liderazgo transformacional** en el centro apuntaron a identificar si el equipo directivo estimula el desarrollo profesional de los educadores, si se interesa por cada uno como personas, si apoya y mantiene las innovaciones pedagógicas, si reconoce las capacidades profesionales de los educadores, si promueve la planificación conjunta, si estimula el desarrollo de nuevos liderazgos y que los docentes tengan iniciativas y realicen sugerencias.

La información obtenida de los cuestionarios fue analizada en primera instancia mediante técnicas multivariantes para poder agrupar y condensar los datos (Análisis factorial de componentes principales), y luego realizar comparaciones de las medias de los centros educativos participantes (Prueba “t de Student” y Análisis de varianzas de un factor).

Resultados obtenidos. Entre de los aspectos analizados en el estudio se identificó para cada elemento de la cultura la distribución de las respuestas que lo conformaban en la escala utilizada. El elemento identificado como el más importante ha sido el **liderazgo transformacional**, alcanzando una media de 4,89. Las puntuaciones en esta dimensión, están claramente sesgadas hacia la parte alta de la escala teórica. Esto muestra que los docentes y directores consultados visualizan al liderazgo como un factor muy relevante en la cultura del centro educativo. Respecto a **colaboración** es el segundo elemento con una distribución sesgada hacia la parte alta de la escala teórica, alcanzando una media de 4,74. Esto demuestra que los consultados perciben que en su centro son apoyados por sus colegas y reconocen en la colaboración un valor a desarrollar.

Se comparó la percepción de los maestros (educadores de primaria) respecto a los profesores (educadores de secundaria) en todos los elementos; respecto al liderazgo no se apreciaron diferencias en cuanto a la percepción, como sí sucedió en los otros elementos (entre ellos la colaboración) en los que los maestros tuvieron una percepción de la cultura más favorable que los profesores. Esto en parte se puede explicar porque en los primeros niveles de la educación es más necesaria la coordinación debido al tipo de necesidad que maneja el niño, a diferencia de los adolescentes.

Tampoco existieron diferencias de percepción respecto al liderazgo transformacional en función de la ubicación geográfica. Sí respecto a la colaboración, ya que se verificó mayor destaque de este elemento en los centros ubicados en la capital del país. A nivel general, la investigación identificó algunas diferencias de percepción según la cantidad de docentes en el centro. Los docentes de los centros de tamaño medio-bajo (entre 32 y 59 educadores) mostraron tener la percepción más favorable sobre la cultura organizacional, respecto a los centros de mayor tamaño (superior a 60 educadores) y respecto a los centros de menor tamaño (menos de 31 educadores).

Vinculación con este capítulo. Los líderes formales a la interna de una institución, según lo definido como liderazgo transformacional, fomentan y son parte clave de la colaboración. Parte de lo que define el perfil del líder transformacional es que asegure y promocione un buen lugar de trabajo; esto es posible a través del desarrollo de nuevos liderazgos, el reconocimiento, el respeto, la escucha, etc.

Elementos que influyen directamente sobre las relaciones interpersonales.

Tomando en cuenta las conclusiones generales, es posible trazar una correlación entre clima y cultura, bajo la hipótesis de que para ambos el liderazgo es el elemento de mayor importancia. Según lo presentado anteriormente y lo sostenido por Batanaz, “clima no es cultura, esta lo abarca”. El estudio ha presentado el liderazgo transformacional como el elemento de la cultura organizacional con mayor presencia e incidencia para el cambio. Por esto podemos sostener que igualmente el liderazgo debe ser uno de los factores de mayor importancia para el clima escolar.

4.5.2. Estudio para analizar la influencia del grado de desarrollo organizativo de los centros educativos y su relación con los resultados académicos de los alumnos

Universidad Autónoma de Barcelona

Equipo Investigador: Carme Armengol (Coord.), Esther Belvis, Diego Castro, Maria del Mar Duran, Joaquín Gairín, Agustí Isarch, José Manuel Lavié, Lurdes Martínez, José Luis Muñoz y David Rodríguez

Justificación del estudio: Los diversos estudios desarrollados sobre rendimiento académico y aspectos organizativos se centran, habitualmente y exclusivamente, en el análisis de la relación que se establece entre las variables contextuales y personales respecto los resultados académicos de los alumnos. Ante esta situación, se detecta una carencia general de investigaciones que permitan conocer cuál es la relación que se establece entre los factores internos a las instituciones educativas y su relación con el rendimiento escolar. Así, es realmente novedoso el hecho de caracterizar a las organizaciones como realidades complejas que tienen elementos que interactúan de forma diferenciada según su contexto y fase de desarrollo organizativo.

El estudio parte de la definición de desarrollo organizativo de Hopkins (1996), que lo considera como una determinada etapa que se caracteriza por haber conseguido ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizacional, que modelan la capacidad interna de cambio de la organización y de su forma de relacionarse con su entorno.

Asimismo, el estudio que aquí resumimos consideró la operativización del desarrollo del currículum también como factor influyente en los resultados escolares, considerando, siguiendo a Creemers (1994) y Hoeben, (1994, 1998), como los requisitos de calidad del currículum, conjuntamente con los parámetros de eficacia dado que, además de las variables de tiempo y oportunidad, considera la calidad de la instrucción a partir de la definición del currículum, los procesos de agrupamiento y el comportamiento del profesorado.

Objetivos: Los objetivos generales del proyecto son:

- Identificar las relaciones entre el nivel de desarrollo de los centros educativos (organizacional y curricular) y los resultados escolares.

- Relacionar el desarrollo organizacional de los centros educativos con los resultados no académicos del alumnado.

Diseño de la investigación. El diseño del estudio se califica como mixto, al incluir datos de corte cuantitativo y cualitativo. Por un lado, se aplican entrevistas individuales y colectivas, grupos de discusión, observación y análisis documentales para el análisis de los procesos organizativos y curriculares. Por otro lado, se pasaron tres cuestionarios (vinculados a Desarrollo organizativo, Desarrollo curricular de centro y Desarrollo curricular de aula) a los claustros de los centros educativos que conformaban la muestra, y dos cuestionarios específicos que pretenden recoger información sobre la participación e implicación de las familias y del alumnado. Los resultados de ambos se relacionan con los resultados del alumnado en cuarto y sexto de primaria y segundo y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria medidos con las Pruebas de Competencias de Cataluña del Instituto de Desarrollo y Asesoramiento IDEA.

Resultados obtenidos. Los resultados del estudio muestran que se establece relaciones positivas entre el desarrollo organizativo y curricular de los centros y las aulas con los resultados académicos de los estudiantes. A pesar de que no se establecía una relación directa entre el tipo de liderazgo ejercido y el clima del centro, si que se constata una relación entre el clima del centro y las valoraciones realizadas sobre otros aspectos vinculados a desarrollo organizativo y desarrollo curricular. Así, por ejemplo, se observa que en centros dónde las relaciones interpersonales entre compañeros son cálidas y colaborativas, la calidad de la docencia que se desarrolla en el centro es superior que en los centros dónde no se establecen buenas relaciones entre los colegas. También son los profesores de centros con un buen clima los que valoran de forma más positiva la realización de su trabajo y la implicación de toda la comunidad educativa en la consecución de los resultados académicos de los estudiantes.

Por parte de las familias, los resultados muestran que ven a los profesores tutores como aquellos que más trabajan para conseguir un buen clima en el sí del aula, así como para establecer buenas vías de colaboración entre familias y centro. Sin embargo, consideran que la participación de las familias en el centro no tienen los resultados que en algunos casos esperarían, pues a pesar de darles la oportunidad de participar y aportar propuestas, no sienten que estas acaben llevándose a cabo.

Hay centros en los que puede apreciarse una relación directa entre liderazgo, desarrollo organizativo y clima. Así, por ejemplo, en uno de los centros analizados, el profesorado destaca que sería necesario mejorar las relaciones entre profesorado y con el alumnado, y que para ello necesita un liderazgo más fuerte que les motive, asumiendo la dirección un rol más activo y de soporte con la actividad de los docentes.

Vínculos con este capítulo. Los ejemplos expuestos muestran, por un lado, que la dirección debe implicarse con el clima escolar para favorecer, por ejemplo, que las propuestas y valoraciones de las familias puedan hacerse realidad y no se queden solamente en propuestas. Al mismo tiempo, el otro ejemplo expuesto muestra la necesidad manifiesta del profesorado por tener una dirección que se implique más, que facilite recursos y que colabore para generar espacios de trabajo con relaciones de calidad entre colegas y también con los alumnos. Por tanto, a partir de las conclusiones del estudio, podríamos detectar la necesidad de que la dirección, y el liderazgo que esta ejerza, influyen de forma directa en las variables vinculadas a desarrollo organizativo, entre las cuales se encuentra el clima.

4.6. A modo de síntesis

• Los escenarios organizacionales representan espacios de alta complejidad, más allá de los objetivos, las estructuras y los sistemas relacionales que los configuran.

• El análisis de las interacciones entre los distintos componentes que integran la organización educativa, permite conocer más sobre sus dinámicas de funcionamiento.

• Un abordaje sistémico de análisis, permite identificar aspectos no siempre visibles al registro como lo son la cultura y el clima organizativo.

• Mientras que la cultura es entendida como la plataforma de las prácticas colectivas, el clima refiere a la interacción que se produce entre ellas.

• Generar cambios a nivel de estos aspectos no visibles, requiere de liderazgos que orienten, faciliten y aporten sentido a estos procesos.

• El denominado "liderazgo transformacional" es asociado a los procesos de cambio organizativo, influyendo también en las variaciones que se producen a nivel de la cultura.

• La evidencia analizada a partir de los estudios de investigación presentados, confirman y complementan los aportes tomados a partir de los referentes teóricos consultados.

4.7. Referencias bibliográficas

Aguirre Baztán, A. (2004). *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración.* Madrid: La Muralla.

Arranz, J.C. (1997). *Gestión de la identidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.

Baquero, R. Diker, G. Frigerio, G. (comp.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial

Bolivar, A. (1993). *Culturas Profesionales en la enseñanza.* En Cuadernos de Pedagogía Nº 219, España.

Bolivar, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. España: Ed. Wolters Kluwer.

Blejmar, B (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires: Noveduc.

Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.

Carrasco, M. y García, A. (1996). *Reflexiones sobre el centro educativo y la acogida de un nuevo miembro.* En: Gaírin Sallán, J y Darder Vidal, P. Organización y gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis.

Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar.* Tesis Doctoral inédita. Disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0721104-123520//TESISMCHEROBIM.pdf

Coller, X. y Garvía R (2004) *Análisis de organizaciones*. Madrid: Centro de Investigación Sociológica.

Coronel, J.M.; López. J. y Sánchez, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom.* London: Cassell.

Davis, G. y Thomas, M. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* Madrid : La Muralla.

Denison, D.R. (1996). *What is the difference between organizational culture and organizational climate?* A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21 (3), 619-654.

Domínguez, G. (2004). *La generación de conocimiento en las organizaciones de formación.* En P. Murillo, J. López y M. Sánchez (Eds.). *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.* Sevilla, 2004. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la Escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Díaz, M. J. (1994). *Clima Institucional. Organización y Gestión Educativa*, 1, 3-6.

Frigerio, G. y otros (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires: Troquel Educación

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos,* Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (Ed.) (2003). *Les relacions personals en l'organització*. Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed.) (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Barcelona: Wolters Kluwer.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar.* Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. y otros (2001). *Aprender a cambiar.* Barcelona: Octaedro.

Harris, A. (2005). *Las distintas fuentes y formas del liderazgo*

Hoeben, W. (1994). *Currículo evaluation and educational productivity.* Studies in Educational Evaluation, 20(4), pp.477-502

Hoeben, W. (Ed.) (1998). *Effective School Improvement:state of the art. Contribution to a discusión*. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.

Hofstede, G. (1998). *Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. Organization Studies*, 19 (3), 477-492.

Hoy, W. K. y Clover, S.I.R. (1986). *Elementary School Climate*: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), 93-110.

Hopkins, D. (1996). *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos*. En II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao. 377-402.

Kaës, R. y otros (1998) Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Barcelona: Paidós.

Kotter, J. P. (1990). *What leaders really do?* En: Harvard Business Review, mayo-junio, 103-111.

Leithwood, K. (1984). *Obstacles preventing principals from becoming more effective.* In: Education and urban society. Vol. 17, Nº 1. The Ontario Institute for Studies in Education.

López, J.; Sánchez, M.; Murillo, P.; Lavié, J.M.; Altopiedi, M. (2007). *Dirección de centros educativos.* Madrid: Síntesis.

Municio, P. (1986). *Organización*. En Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración educativa (pp. 315-321). Madrid: Anaya.

Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 11-24

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Santa Fe: HomoSapiens Ed.

Pettigrew, A. (1990). *Organizational climate and culture: two constructs in search of a role*. En B. Schneider (Ed.), Organizational climate and culture (pp. 413-433). San Francisco: Jossey-Bass.

Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La creación y gestión de conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana*. *La evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Sarasola, M. (2002). *Aproximación al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sarasola, M. y otros (2010). *La cultura organizacional en Centros Educativos del Uruguay*. Montevideo: UCUDAL

Schein, E. H. (1992). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.

Schvarstein, L. (2004). *La inteligencia social de las organizaciones.* Buenos Aires: Paidós.

Vandenberghe y Staessens (1991). *Vision as a Core Component in School Culture*. Paper. Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Vázquez, M.I. (2010). *La promoción del cambio a partir de la autoevaluación*. Tesis doctoral. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.

Winch, P. (1958). *The ideal of a Social Science*. Londres.

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations (6 th Ed).* Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.

Zabalza, M. (1996). *El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mis mo*. En: Domínguez, G. y Mesanza, J. (Coord.). Manual de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Ed. Escuela Española.

CAPÍTULO V

Experiencias de integración de las TIC en dos países de la región: Cuba y Uruguay

Experiencias de integración de las TIC en dos países de la región: Cuba y Uruguay

Alicia Plasencia *(Ministerio de Educación Superior, Cuba)*
Graciela Rabajoli *(Coordinadora del Área de Contenidos del Portal CEIBAL, Uruguay)*

Resumen

Se presentan las experiencias que dos países iberoamericanos están llevando adelante en relación con la integración de las TIC. En ambas experiencias se da cuenta de procesos de integración –aunque desde distintos ámbitos, con diferentes alcances y estrategias de implementación– que involucran a las comunidades más amplias en las cuales se insertan.

Hubiera sido de interés incluir otras experiencias de diferentes países, pero se ha privilegiado, en este caso, el criterio de contar dentro de Red AGE y del grupo de trabajo en TIC, a los Ministerios de Educación de Cuba y Uruguay como organizaciones miembro de Red AGE. Es por ello que entendimos que sus representantes son también, además de colegas, referentes privilegiados a referir. El capítulo no ha buscado entonces ser inclusivo o representativo de la cantidad o cualidad de las múltiples experiencias iberoamericanas, sino significativo al dar cuenta de dos experiencias que hablan por sí mismas y resultan de interés.

Las experiencias presentadas en este capítulo muestran estrategias de orientación de política de inclusión digital de impacto social, en su implementación en Cuba y Uruguay. Estas experiencias podrían analizarse según sus semejanzas y diferencias con dos de las modalidades de implementación de políticas de inclusión digital que han sido consideradas de importante impacto en Latinoamérica: el desarrollo de telecentros comunitarios y la informatización de escuelas públicas (Cepal, 2004). Según Cepal lo característico y común a muchas de las estrategias implementadas en América Latina durante los noventa fue el modelo de acceso compartido a los recursos.

En las experiencias presentadas pueden analizarse nuevos relacionamientos entre la escuela, la familia y la comunidad a partir de la integración de las TIC, así como también diferentes modelos de acceso a los recursos, todo ello con gran incidencia en los objetivos y formas de hacer de la dirección escolar.

5.1. Experiencias de interrelación “escuela-familia-comunidad” en el uso de las TIC en Cuba

Alicia Plasencia Vidal *(Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría, Cuba)*

> *En todos los niveles educativos los lazos familia-escuela que se puedan formar tienen suma importancia. Sin embargo, la relación con la familia en la Educación Infantil adquiere un puesto primordial para el desarrollo de las finalidades y propósitos del nivel ya que la Educación Infantil se concibe como un espacio que, en interacción permanente y directa con la familia, propicia el desarrollo integral de los niños y las niñas.*

La relación familia-escuela tiene como fundamento la participación activa y la comunicación permanente. Esta relación, además de lograr ese desarrollo integral de niños y niñas, favorece el impulso de proyectos conjuntos orientados al desarrollo de experiencias educativas en la comunidad. En la Educación Infantil, los padres y las madres pueden participar de múltiples formas: integrándose activamente en la planificación y realización de actividades organizadas en el centro; en la gestión institucional y en la elaboración del proyecto educativo del centro; entre otras tantas (…)
Los pequeños y las pequeñas demandan un tipo de atención que requiere un vínculo estrecho familia-escuela que debe ser informal y no rígido. El eje de esta comunicación es múltiple: son los niños y las niñas, la familia, el centro educativo, la comunidad y el contexto socio-cultural (…)

(Núñez, 2009)[4]

Cada vez con mayor frecuencia, encontramos padres que entienden que en la medida que el niño va avanzando en sus estudios, va creciendo, ya no es necesario el vínculo familia-escuela, pues eso afectaría la "independencia" del estudiante.

Pero la práctica está demostrando que por el contrario, en la medida que menos vínculo y participación tienen las familias con la escuela, más dificultades suelen encontrar los alumnos.

5.1.1. Las necesidades de los hijos cambian, pero no desaparecen…

Un aspecto a tener en cuenta, es que con las nuevas tecnologías a su alcance, los estudiantes caen en un cierto aislacionismo con respecto a la familia, se abren espacios de incomprensión mutua hijos-padres, que si no se le presta la debida atención familiar, resultan en el desconocimiento de los intereses, dudas y problemas que puede tener el estudiante.

Si tenemos claro que hoy día acceden a las TIC, en edades cada vez más tempranas, el problema adquiere dimensiones que requieren urgente atención.

Esto nos lleva al momento en que "como familia", debemos tener clara conciencia de la importancia y necesidad del estrecho vínculo con ese nuevo mundo al que el niño-joven accede, con el expreso fin de ayudar a que esa tecnología se convierta en un vehículo de nuevos conocimientos "positivos", a la vez que sean una fuente de esparcimiento, pero sin deformaciones de la personalidad.

Por otra parte, hay que cuidar igualmente de que inmersos en ese nuevo mundo, no se aparten de los estudios regulares, de las actividades lúdicas con otros de su edad, y de las actividades físicas tan necesarias para el adecuado equilibrio en esas tempranas edades.

Una adecuada integración de la familia con la escuela, de igual forma puede aportar ideas nuevas para el desarrollo comunitario.

----
4 Núnez, P. (2009). Relación familia-escuela en Educación Infantil. En: Blog "Cambio y Mejora Escolar". Universidad Autónoma de Madrid. Abril 2009.
Disponible en http://cambioymejoraescolar.blogspot.com/search?q=Relaci%C3%B3n+Familia-Escuela+en+Educaci%C3%B3n+Infantil

Se puede estimular en los jóvenes, caminos de búsqueda para el conocimiento de la historia de su comunidad, y poner la misma, al alcance de todos con el uso de la TICs.

De igual forma, el establecimiento en la comunidad de centros especializados donde toda la familia puede acceder al uso de las TIC, es una nueva y muy interesante forma de interrelación que se enriquece en valores culturales, a la vez que pone al alcance de todos los ciudadanos, un mundo de gran interés.
En el caso cubano, la figura de los Joven Club de Computación, son una experiencia que llegó para quedarse. En esas "instituciones", que existen a nivel de barrio, se ofrecen desde cursos de ofimática, hasta acceso a bibliotecas de las universidades al estar conectados a una red idónea.

5.1.2. Joven Club de Computación y Electrónica: características y razón de ser

www.jovenclub.cu

Los Joven Club de Computación y Electrónica (JCCE) constituyen una red de centros tecnológicos que surgen el 8 de septiembre de 1987, con el objetivo de contribuir a la socialización e informatización de la sociedad cubana.

En sus primeros momentos, tienen la misión de proporcionar una cultura informática a la comunidad con prioridad hacia niños y jóvenes, desempeñando un papel activo, creativo y de formación de valores en el proceso de informatización de la sociedad cubana.

Formar **en temas relacionados con la informática, las comunicaciones y la electrónica** es un pilar fundamental de su trabajo.

Desarrollan cursos –**todos certificados**– con una duración entre 10 y 120 horas donde se ofertan gran variedad de temas relacionados con elementos básicos para el trabajo y la operación de computadoras, herramientas de diseño, programación, manejo de bases de datos, entre otras, en **plataforma propietaria y de código abierto;** temáticas relacionadas con las redes, el correo electrónico, la electrónica básica, digital, arquitectura de microcomputadoras y muchas más conforman decenas de tópicos en los que podrá encontrar oportunidades de aprendizaje en Joven Club. Sus contenidos estructurados en planes y programas de estudio, que se actualizan y perfeccionan constantemente, pueden recibirse en la modalidad presencial, semi-presencial y a distancia, esta última haciendo uso de entornos virtuales de aprendizaje soportados en la red.

Una variedad de estos cursos se ofertan en modo de postgrado y diplomados.

El servicio de **tiempo de máquina** le permite al usuario desplegar proyectos personales, ejercitar conocimientos con alguna herramienta informática, desarrollar habilidades en el aprendizaje de idiomas, mecanografía, entre otras materias, con el uso de plataformas interactivas, acceder a la red, jugar, ver vídeos o escuchar audio, entre otras opciones. Todas estas actividades pueden ser auxiliadas, en caso de tener necesidad, por un especialista de la instalación que se conoce como "instructor".

Las posibilidades de **gestionar información y conocimientos** se articulan en los Joven Club de diversas maneras, los Centros de Información –16 en todo el país– con una variada gama

de servicios, las bibliotecas digitales, los bancos de software, los espacios de reflexión e intercambio, entre otras tantas modalidades, constituyen ofertas disponibles.

Las **actividades de extensión social** matizan el quehacer y la influencia comunitaria de los Joven Club. La convocatoria a concursos informáticos, históricos y de otra índole, a festivales de corte recreativo, cultural, didáctico, de servicios; los campeonatos deportivos digitales, las peñas, tertulias, entre otros complementan una amplia diversidad de acciones dirigidas a interactuar y favorecer el desarrollo comunitario.

En todos los servicios hay una atención personalizada a los diversos sectores sociales, atendiendo a características y posibilidades de cada uno de ellos. Así, niños, jóvenes, adultos, adultos mayores, personas con discapacidad, desvinculados laborales, amas de casas y otros tienen programas de atención diferenciados que procuran satisfacer su demanda y contribuir a su desarrollo personal.

La superación de los instructores se garantiza a través de un sistema de capacitación desde el nivel municipal, y hasta el nacional, en coordinación con las universidades, centros de investigación y politécnicos de informática, entre otros. Gracias a esta política de superación, el programa cuenta con 1 doctor en ciencias y 20 en formación, más de 700 máster graduados y 600 en formación.

Se cuenta con un parque tecnológico de más de 8500 computadoras, medios de impresión, digitalización de imágenes, almacenamiento y reproducción de la información; en más de 600 instalaciones en todo el país, con una política bien definida de que el acceso no sea un problema.

De las instalaciones, 138 están ubicadas en comunidades rurales y 39 en regiones montañosas de difícil acceso geográfico. El resto en zonas urbanas. Hay una proporción de al menos 2 instalaciones por municipio. Hay 4 laboratorios móviles para llegar a los puntos más intricados y 4 palacios de computación con mayor diversidad de servicios.

Cuando las condiciones lo requieren, en los puntos rurales y de montaña, se les han instalado paneles solares. De esta forma pueden interactuar con las escuelas de la localidad y complementar el trabajo de las mismas con la comunidad.

Se enlazan nacionalmente mediante la Red de transmisión de datos TINORED, a través de la cual muestran nuestra realidad socio-cultural, avances científicos, tradiciones, etc.

Trabajan en la comunidad con y para un muy disímil universo. A los Joven Club acuden, habitualmente, niños, jóvenes, estudiantes, trabajadores, amas de casa, personas de la tercera edad o con algún tipo de discapacidad, desvinculados, reclusos, extranjeros que estudian en Cuba, todos sin excepción de credo, posición social, ocupación o raza.

Adaptan los servicios al público y sus necesidades; de esta forma, por ejemplo, en el caso de:

- **Los niños**. Se busca el desarrollo de habilidades informáticas desde edades tempranas, así como contribuir al complemento de los contenidos relacionados que estos recib en en el sistema de enseñanza cubana. Al ir descubriendo en ellos intereses

de formación vocacional relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) estos se favorecen y desarrollan con programas especialmente diseñados para ello a través de los Círculos de Interés.

• **Personas con discapacidad**. Con el fin de impulsar la incorporación plena a la sociedad o de desarrollar habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje se atiende de forma diferenciada a las personas que presenten algún tipo de discapacidad física o intelectual con programas de superación y adiestramiento adaptados a sus necesidades.

• **Adultos mayores**. Son atendidos con programas de superación adaptados a sus capacidades y disponibilidades. De igual forma, con el objetivo de propiciar un espacio de reunión, intercambio, asociación y aporte se han desarrollado los GeroClub, proyecto que agrupa a adultos mayores de cincuenta años en torno a Joven Club y en el cual desarrollan múltiples actividades que contribuyen al crecimiento de su salud espiritual y al desarrollo de una longevidad satisfactoria.

Por el rol que desempeñan en la vida comunitaria, en el desarrollo sociocultural de nuestra sociedad se considera que son: ***la computadora de la familia cubana***.

Pero toda esta actividad depende justamente de que el vínculo de los tres elementos, familia-escuela comunidad sea fluido y buscando siempre el enriquecimiento espiritual a la vez que el sano esparcimiento.

Cuando esto se ha interiorizado y los factores actúan en consecuencia, no encontramos jóvenes o niños “aislados”, sino por el contrario, los vemos en plenitud de sus capacidades, de conjunto con sus coetáneos y con sus mayores.

La experiencia puede ser útil para nuestros países, que en una gran mayoría, cuentan con pocos recursos financieros; pues permite concentrar en las comunidades, un pequeño stock de equipamiento que se pone al alcance de todos los ciudadanos sin importar la edad ni el nivel cultural, brindando un espacio ideal para la interrelación.

Como se aprecia, es también útil para aliviar la brecha que existe con respecto a género, o a discapacidades físicas, al poner tan cerca de las casas y de la escuela, el acceso a un mundo nuevo con el uso de las TIC.

Constituye, en definitiva, una forma de ayudar a alcanzar una mayor equidad, a la vez que se complementa la calidad de la enseñanza en la escuela tradicional.

Finalmente, debemos mencionar, la puesta en práctica, desde hace unos doce años, de un Programa de Educación Informal, que ha permitido a las familias que por diversas razones no pueden integrar los pequeños en el momento adecuado a las instituciones formales de educación (Círculo Infantil o Escuela), recibir toda la asesoría necesaria para que el niño avance como si estuviera en tales instituciones.

Este programa vincula a maestros y padres, con actividades diseñadas especialmente para esos niños, y es un factor más de la necesaria interacción familia-comunidad-escuela.

5.2. Uruguay frente al desafío de CEIBAL

Graciela Rabajoli *(Coordinadora del Área de Contenidos del Portal CEIBAL, Uruguay*)

Resumen

La aportación se configura como una reflexión sobre el desafío en que se ha visto la educación uruguaya frente a la integración de las TIC en el aula a partir del Plan Ceibal.

Este plan comenzó en 2007 en una escuela primaria del interior del país alcanzando la totalidad de las escuelas en 2009 y extendiéndose hoy hacia la educación media. En menos de dos años, la escuela uruguaya ha tenido que adaptarse a esta nueva realidad.

Si analizamos las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” planteadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Uruguay al finalizar el año 2009 ha logrado la primera meta esperable a ser alcanzada en el 2021 y que implica que cada niño(a) tenga una computadora[5].

Planteamos acá las consideraciones tenidas en cuenta para su implementación: las características de los sujetos de la educación involucrados, las interacciones de los distintos colectivos implicados, las acciones que apoyan el nuevo modelo educativo con una actitud crítica y reflexiva hacia la tecnología, el impacto social del plan y la revalorización de la escuela en su función primordial, el de asegurar el acceso al conocimiento socialmente válido y la promoción de aprendizajes significativos.

5.2.1. Uruguay frente al desafío de CEIBAL

En el mundo, la educación se ve enfrentada al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para proveer a los alumnos de los conocimientos y herramientas necesarias para el siglo XXI.

Con el ingreso a un nuevo siglo nos enfrentamos a un proceso de cambio que obliga a la educación a transformaciones. Imaginar la escuela del futuro es pensar en atravesar los límites del salón de clase y aprender en contexto, aprender de todo y con todos.

Los estudiantes se apropian de las tecnologías y practican ellos mismos las redes. Las instituciones educativas deberían adaptarse a esa realidad. ¿Qué hacen los jóvenes en la red? Lo esencial de sus aprendizajes, autoaprendizaje y aprendizaje entre pares, desborda las escuelas. Los estudiantes crean sus propias redes, comparten, incorporan informaciones, evolucionan y juegan un rol pertinente y significativo en el contexto de las redes de hoy.

Las TIC producen un cambio en el entorno, y como lo que se pretende es preparar a los ciudadanos para ese entorno, ¿cómo podemos pensar que si el entorno cambia, la educación no debe cambiar?

----

5 La proporción entre computadores y alumnos se debería encontrar en el rango de 1/1 y 1/10 y que los profesores y los alumnos deberían utilizar el computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma habitual.

El fenómeno de las TIC trae a la educación no solo el aumento de la información, sino también el acceso a la misma y su almacenamiento. Conlleva también nuevas formas de comunicación, de interacción con la información en diversos formatos (texto, imagen, audio, videos, hipermedia,...), y también con otros por distintos medios y nuevas experiencias de vivir la información y el conocimiento.

5.2.1.1. El Plan Ceibal

CEIBAL es un plan socioeducativo destinado a niños de la escuela pública uruguaya que posibilita la integración de las tecnologías en el aula y, a través de él, a la familia y a la comunidad a la que pertenece. Se apoya en los valores de la comunicación y el acceso a la información en la sociedad actual, proponiendo la asignación de una computadora portátil para cada niño(a) y maestro(a).

La igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial, fueron desde un comienzo sus principios estratégicos. Se pretendió dotar de equipamiento y accesibilidad a los centros y promover la apropiación y contextualización del recurso en el desarrollo del proyecto curricular de cada centro. A su vez y desde el momento que el niño lleva el laptop a su casa, la familia tiene protagonismo en esta innovación.

La idea original surgió en el Laboratorio MIT en 2005. Luego Nicholas Negroponte crea una organización sin fines de lucro OLPC (One Laptop Per Child)[6] con sede en Delaware (EE. UU.), para diseñar, manufacturar y distribuir estas computadoras portátiles que por su bajo costo pueden alcanzar un alto número de usuarios y garantizar la alfabetización tecnológica a gran escala. Se plantea también el diseño de contenidos a través de un *software* específico de corte constructivista. A fines de 2005 y principios de 2006 se hacen los primeros anuncios.

En noviembre del 2006, tuvo lugar en Washington, en la IX Reunión Hemisférica de la Red de Educación 2006, un seminario específicamente enfocado al tema del modelo de computación uno a uno. En este encuentro, los viceministros de Educación de América Latina y El Caribe recibieron información sobre el uso de las TIC en la educación y en particular, sobre el uso de computadoras portátiles. Se analizaron los costos, las oportunidades, el impacto esperado y las condiciones de implementación del modelo uno a uno[7].

Estos portátiles serían vendidos inicialmente a los gobiernos y entregados a los escolares bajo el principio "una computadora para cada niño". El tamaño y la cantidad de habitantes del país hizo que en un principio, no fuera considerado para formar parte de las primeras experiencias mundiales. Sin embargo, de las tratativas surgió una primera entrega en donación de 200 computadoras.

El Plan Ceibal nació como iniciativa de la Presidencia de la República en diciembre del año 2006[8]. Comenzó a implementarse en el año 2007 en un pequeña escuela de una localidad

----

6 OLPC está basado en teorías construccionistas de aprendizaje, desarrolladas inicialmente por Seymour Papert y después por Alan Kay, así como en los principios expresados en el libro *Ser digital*, de Nicholas Negroponte

7 Están a disposición en estas páginas información y documentos de análisis de experiencias realizadas. http://www.iadb.org/sds/sci/site_7245_s.htm

8 Decreto Presidencial del 18/10/2007.

del interior del país y las acciones se encaminaron desde un comienzo hacia soluciones de tipo integral: formación y acompañamiento docente, soporte pedagógico y técnico, infraestructura relacionada con la conectividad y el mantenimiento de *software* y desarrollo de *hardware*, recursos digitales educativos, promoción de iniciativas innovadoras, investigaciones evaluativas de la acción de aula y del impacto en la comunidad, entre otros.

5.2.1.2. Ceibal: una innovación en la educación

Podemos decir que siempre, de una u otra manera, las innovaciones tecnológicas han tenido en el mundo, repercusiones favorables en varios campos de la educación.

En el campo operacional, por medio de las simulaciones, nos permiten una representación casi tan rica y compleja como lo hace la televisión. Es viable la difusión de textos e imágenes, individualizada y personalizada, evitando el envío de grandes volúmenes de materiales. Los mismos además, pueden quedar alojados en bancos de datos (Bibliotecas virtuales) a los que se tiene acceso desde un PC conectado a la red.

Su integración a la labor del aula permite una mayor y mejor comunicación educativa, interacción[9] e interactividad pedagógica en "entornos virtuales"[10] que favorece la construcción de los aprendizajes y la socialización educativa. Como consecuencia, se promueven las redes de aprendizaje entre estudiantes y entre docentes.

La integración de las tecnologías en la educación presencial nos puede ayudar a abatir las desigualdades, atender la diversidad, permitir el tratamiento de las necesidades de los estudiantes desde la "inclusión digital" y de acuerdo al nivel de desarrollo de los alumnos, tanto de las altas capacidades, como de las dificultades especiales.

El uso social de las tecnologías de la información y la comunicación (como lo afirma Castells, 1997[11]), junto con a la conceptualización de la educación como un proceso que se extiende a lo largo de la vida (Delors, 1997[12]), han hecho que la educación a distancia en distintos niveles educativos, pueda considerarse como una modalidad válida y eficiente, gracias a la ayuda de las herramientas que proporcionan las TIC[13] , para la interacción e interactividad pedagógica.

Todos vemos que los nuevos canales comunicativos y las herramientas informáticas son utilizados a diario por nuestros alumnos. Últimamente se ha detectado que el alumnado

----

9 Las interacciones representan, desde una dimensión pedagógica, condiciones sociales necesarias para el aprendizaje y que hasta ahora no habían podido ser desarrolladas en la EAD clásica.

10 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) o Tercer Entorno (E3), como le llama Javier Echevarría. "*Las NTIT posibilitan la construcción de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura es muy distinta a la de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2) en donde tradicionalmente se ha desarrollado la vida social, y en concreto la educación*". Echevarría, J. (2000). Educación y Tecnologías telemáticas. Revista OEI N° 24.Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/index.html

11 Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. En Castells, M. Volumen 1, La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

12 El informe Delors "*la educación... abarca desde la infancia hasta el final de la vida*", indicando el mencionado informe cuatro aprendizajes como básicos para quien aprende a lo largo de toda la vida: 1. Aprender a conocer y adquirir los instrumentos de la comprensión. 2. Aprender a hacer e influir en el entorno propio. 3. Aprender a vivir juntos, a cooperar con los demás participando en las actividades sociales. 4. Aprender a ser personas autónomas y críticas capaces de formular juicios propios y hacer frente a las circunstancias de la vida".

13 El azote de la gripe A obligó a cerrar escuelas y espacios de educación públicos. Programa "Aprender en casa", destinado a alumnos, docentes y padres. http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/

valora cada vez más la eficacia pedagógica antes que los propios contenidos conceptuales de la asignatura.

Algunas experiencias[14] han podido concluir resultados positivos y coinciden con las efectuadas en Ceibal, en cuanto a la contribución en la mejora de la motivación de los alumnos y de la autonomía en el aprendizaje de los mismos[15].

Varios fueron los desafíos que debió y debe hoy enfrentar el Plan Ceibal. Porque una innovación de ese tipo nunca se puede considerar finalizada, siempre surgen nuevos retos y otras posibilidades frente al cambio, la apropiación de los actores, el desarrollo del *software* y el mejoramiento del acceso.

Cualquier planteamiento para integrar el uso de las TIC, no puede confundir la formación en el uso de aplicaciones informáticas con el proceso de alfabetización digital que consiste en adquirir competencias comunicativas y aprender a procesar la información de la red para transformarla en conocimiento y participar en la nueva sociedad. Desarrollar estos procesos de aprendizaje es una responsabilidad de los docentes de todas las áreas y niveles educativos.

La utilización de estos medios solo aportará ventajas cuando sean usados con un correcto planteamiento pedagógico, es decir, atendiendo a objetivos precisos, contenidos necesarios seleccionados con rigurosidad, de acuerdo a los objetivos planteados y una correcta utilización del *software.*

Las transformaciones educativas no pueden ser impuestas. Creemos que la incorporación de las tecnologías en la enseñanza se justifica por diversas razones y no desconocemos su importancia en la globalización y en la sociedad del conocimiento, así como su papel para la formación continua. Pero para que las innovaciones[16] que introducen el uso de las tecnologías puedan ser exitosas, pueden plantearse algunas estrategias a llevar adelante. Estas fueron y son hoy consideradas para la implementación del plan.

5.2.1.3. La integración de las TIC

Rogers identificó cuatro atributos clave en las innovaciones: el conocimiento que se tenga del uso de las mismas, junto con la intervención de los líderes educativos, afectará el grado de adopción (…) de las innovaciones (…). Denomina estos cinco atributos como: *ventaja relativa, *grado de compatibilidad, *complejidad, *posibilidad de ser probado empíricamente y *observabilidad”[17].

Reinhard Wieser[18], formador austriaco, plantea una permanente reflexión pedagógica en

ç---

[14] Versión en línea de una presentación que continúa poniéndose al día y realzando. Varias versiones se han entregado en NECC en Atlanta (el junio de 2007), AALF en Boston (junio ‘06), CAIS en Papá Noel Barbara (junio ‘06), NAIS en Boston (marcha ‘06), la mini-conferencia de la computadora portátil en San Francisco (enero ‘06), y como el discurso principal en el instituto de la computadora portátil en Memphis (julio ‘05). http://www.howardlevin.com/disappearing/index.html

[15] Evaluación del Plan Ceibal http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf

[16] Un proyecto de innovación es toda acción planificada para producir cambios que propicie una mejora en los pensamientos, en las actitudes y en las prácticas pedagógicas, que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa.

[17] “*Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*” UNESCO. “*Las tecnología de la información y la comunicación en la formación docente*”. Guía de Planificación. Editorial Trilce. Edición en Español. 2004

[18] Formador de formadores en TIC en el Pädagogische Akademie des Bundes. in Tirol en Innsbruck (Austria)

toda actividad TIC porque el profesorado reacciona lentamente y hay miedo al cambio, es por ello que el uso de los nuevos medios de comunicación evoluciona muy despacio. La duda es si este progreso tan lento es positivo o negativo.

Por otra parte, Pere Marqués[19] asegura que en los procesos de integración de TIC, el 80 % del proceso de enseñanza lo pone la didáctica, y el 20 % la tecnología[20].

Morales Velásquez[21] manifiesta que el docente pasa por 6 etapas para apropiarse de la tecnología: Etapa 1: Conciencia. Soy consciente de que existe la tecnología. No la he usado. Quizás hasta trato de evitarla. Me causa ansiedad la sola idea de usarla. Etapa 2: Aprendiendo el proceso. Estoy tratando de aprender las bases. Algunas veces me siento frustrado. No siento confianza. Etapa 3: Entendimiento y aplicación. Estoy comenzando a entender el proceso y puedo pensar en tareas específicas. Etapa 4: Familiaridad y confianza. Estoy ganando un sentido de confianza al usar la computadora para tareas específicas. Estoy comenzando a sentirme a gusto usando la computadora. Etapa 5: Adaptación a otros contextos. Pienso en la computadora como una herramienta de apoyo y ya no me afecta que sea tecnología. Puedo usarla en muchas aplicaciones y como un auxiliar instruccional. Etapa 6: Aplicación creativa a contextos nuevos. Puedo aplicar lo que conozco de tecnología en el salón de clases. Soy capaz de usarla como una herramienta instruccional y la integro dentro del currículum.

La integración de las tecnologías en los usos educativos implica modificaciones en las propuestas de formación de los docentes y/o de capacitación de aquellos que se encuentran en servicio, pero también alteran la estructura organizativa del centro educativo, y es necesario adaptarlas a los diseños curriculares. Por ello fue necesario encaminar acciones hacia:

- Hacer partícipes activos a los agentes involucrados (directores de centros educativos, maestros, niños, etc.) en la innovación escuchando sus inquietudes, dudas a la hora de planificar las estrategias educativas. Brindar espacios de interactividad en la construcción del saber.

- Brindar espacios para elaborar actividades atendiendo las fortalezas y debilidades del centro, del aula y de la comunidad.

- Todo esto implica una tarea y una planificación diferente a la habitual. Es necesario modificar la estructura metodológica al incorporar las posibilidades que nos brindan las TIC, así como cambios en la evaluación y en el rol que debe asumir el docente y el alumno.

- Por otra parte, no se trata solamente de fomentar el uso de las TIC, sino de integrarlas al proyecto de centro, en un modelo educativo. Por tanto, condición sine qua non es que exista ese nuevo modelo educativo en el centro educativo.

- Es necesario brindar oportunidades de formación de los docentes en el uso de las TIC.

----

19 Profesor de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en UAB. España.

20 IV Congreso TIC, organizado por la Junta de Castilla y León. Burgos Disponible en: http://www.boulesis.com/boule/educacion-y-tics/

21 Morales Velásquez, Cesáreo, Etapas de adopción de la Tecnología informática en el salón de clases. Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c36,act99,d7.pdf

• Contemplar las necesidades familiares de información y buscar las estrategias para su integración a la labor educativa. Estrategias que dependerán del proyecto de cada centro.

5.2.1.4. Alfabetización digital e innovación educativa

Es necesario tener claro que el acceso a Internet en el aula permite pero también exige la innovación metodológica. No quiere decir que sea la varita mágica que va a resolver los problemas educativos, pero su uso abre las posibilidades del empleo de una infinidad de recursos y de compartir el conocimiento.

Esto implica considerar la alfabetización digital como camino hacia la innovación educativa. Debemos tener presente que a pesar de que ambos conceptos (alfabetización digital e innovación educativa) están basados en este caso en el uso de las TIC, estas servirán sólo como nexo de unión entre ellos. Seguramente no obtendremos grandes resultados si exclusivamente basamos la puesta en práctica de dichas actividades en la creación, formación, uso y desarrollo de la tecnología. Hay que considerar que los laptops y el acceso a Internet no las hace en absoluto mágicas, dependen de la implementación que de ellas se realice, por ello consideramos que la acción docente es la columna vertebral de CEIBAL.

Dependerá entonces de cómo se use, de qué actividades se desarrollen; de las metodologías activas y constructivas que fomenten el autoaprendizaje. El docente debe aprender a utilizar las herramientas necesarias y planificar las estrategias de acuerdo a los contenidos y objetivos educativos.

Se trata de que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje, desarrollando su talento, su creatividad, atendiendo sus tiempos y de acuerdo a sus posibilidades.
Un laptop para cada niño, crea una situación muy favorable para las propuestas educativas que utilizan las metodologías activas y participativas. El que los laptops sean de ellos y los trasladen a sus casas, abre un abanico de posibilidades de acciones sociales involucrando al núcleo social al que pertenecen.

Su uso permite la ampliación del tiempo de aula en un entorno colaborativo entre alumnos y docentes, el intercambio docente-familia, así como la interactividad docente-docente. Puede promover la creación de comunidades entre actores de diferentes centros educativos, nacionales y/o internacionales[22], dentro o fuera del aula, porque estamos hablando de aprendizaje móvil, pueden desarrollarse con sus pares, con su familia, con la comunidad. Esto realza el papel educativo, el rol de la escuela en la promoción del desarrollo de la comunidad y fortalece el vínculo escuela-familia-comunidad.

De allí que podemos decir que hoy la escuela Ceibal es una comunidad educativa, una comunidad de práctica. No solamente porque los niños llevan sus laptops a sus casas, sino porque la familia se interesa y se acerca a la escuela. Muchas veces lo hace para aprender a usar la tecnología, pero más allá, para colaborar con experiencias y muestras que se hacen en la comunidad. La comunidad se involucra en el "hacer ceibal".

----
22 Contamos ya con experiencias realizadas de intercambios educativos a nivel internacional.

5.2.1.5. La formación de comunidades de práctica

El modelo formativo de las comunidades de práctica[23] resulta interesante a la hora de pensar este proyecto ya que hay grandes posibilidades que funcionen las innovaciones si conseguimos que para los objetivos propuestos se organicen las redes de vínculos –vínculos entre alumnos, entre docentes, entre alumnos y docentes, entre padres, entre padres y niños, entre los tres– de tal manera que los conjuntos de estos elementos se muevan a la acción.

Etienne Wenger[24] acuñó el concepto de 'comunidad de práctica' y es quien concibe el aprendizaje como un proceso de participación social y considera que el aprendizaje participativo puede ser muy beneficioso para las organizaciones.

Según Wenger, McDermott y Snyder (2002) una comunidad de práctica (CP) es "un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada".

Las tres dimensiones de una comunidad de práctica son: el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (creación de recursos para compartir significado).

Como afirma Piccardo[25], el centro debe verse como "una comunidad de aprendizaje –o en aprendizaje–, es decir, organizada en equipos de trabajo, que permitan administrar y mediar la sobrecarga de información existente, no sólo en el ámbito de la ciencia, sino por lo que respecta a toda la información que puede generar un valor agregado en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

La escuela podrá recuperarse como en un espacio de integración de la familia, educativo, de cultura y de inserción e integración social creativa favoreciendo así la participación. Cada escuela puede ser una comunidad de aprendizaje.
Escuchamos este término con significados y usos muy diversos, y abarcando muchos campos: la educación y/o la capacitación (en todas sus modalidades), la información y/o la comunicación, la organización social, el desarrollo local, humano, la política, las organizaciones.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto educativo y cultural asumido por un grupo de personas que se encuentran en un entorno físico -barrio, pueblo, ciudad, etc.- o un "no

----

[23] Cortese. H. 8Director Ejecutivo de NEXI Consultores) "Comunidades de Práctica. Cuando el aprendizaje produce resultados". Disponible en: http://www.adca.org.ar/articulos/17_comunidades_de_practica.htm

[24] Término que utilizó en el libro publicado junto con Jane Lave Situated learning. Legitimate peripheral participation (Cambridge University Press, 1991) Es un referente, globalmente reconocido, en el ámbito de la Teoría del aprendizaje y su aplicación en la empresa. Se le considera, además, pionero en la investigación sobre "comunidades de práctica". Después de trabajar como profesor durante años, colaboró con el Departamento de Inteligencia Artificial de la Universidad de California, en Irvine, y con el Instituto para la Investigación sobre el Aprendizaje, donde desarrolló nuevas teorías sobre el aprendizaje centrado en el concepto de comunidades de práctica. Wenger es autor de numerosos artículos y tres libros: Artificial intelligence and tutoring systems: cognitive and computational approaches to the communication of knowledge (Morgan Kaufmann, 1987), Situated learning: legitimate peripheral participation (Cambridge University Press, 1991, junto con la antropóloga Jean Lave) y Communities of practice: learning, meaning, and identity (Cambridge University Press, 1998). De reciente aparición. Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós (2001).

[25] Piccardo, O. (2002). Pedagogía Informacional: Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. Revista Ibeoroamericana de Ciencias, Tecnología, Sociedad e Innovación. OEI. Nº 3 Mayo-agosto 2002. Disponible en: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/oscarpicardo.htm

lugar"o sea un espacio virtual (los tres entornos de Etcheverría)[26].

Fomentar la creación de esas comunidades en un proyecto 1 x 1 estaría orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, en donde todos se comprometen con el aprendizaje (niños, jóvenes y adultos) en una relación intergeneracional, con un objetivo cooperativo y solidario. Este debe partir de un diagnóstico no sólo de las carencias sino, sobre todo, de las fortalezas y posibilidades de ese grupo humano.

5.2.1.6. El impacto social de Ceibal

En consecuencia, se pueden generar una serie de prácticas democráticas ricas en valores que permiten una acción social en el ámbito donde se desarrolla el proyecto y se promueve, a la vez, el acceso de la sociedad a nuevas formas de acceder a la información.

El uso de las TIC puede propiciar en las familias, el teletrabajo y el desarrollo de la educación a distancia, elemento crucial para lograr la capacitación y la superación permanente, permitiendo el acceso a la educación de comunidades que no lo tienen por razones laborales y/o de distancia. Esto constituye una de las macrotendencias del desarrollo moderno.

Imprescindible es reconocer el cambio que necesita hoy la educación inmersa en la sociedad de la información y el conocimiento. Se busca que el conocimiento esté al alcance de todos, distribuido de manera tal que garantice la igualdad de oportunidades y promueva procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura del grupo a que se pertenece.

El proceso transformador de la educación debe permitir al ciudadano la construcción y reconstrucción del conocimiento favoreciendo el desarrollo de estrategias, habilidades y técnicas necesarias para participar de forma responsable en el desarrollo de su comunidad e influir en la realidad. Debe potenciar y desarrollar la autonomía de las personas entendida como la capacidad de dirigir sus propias vidas en sentido integral a través del desarrollo de valores, construyendo su personalidad, estimando su medio familiar, social y cultural.

El formar parte y la participación en el entramado social requiere reconocer, por un lado, el derecho a definir el propio futuro en todos los ámbitos y, por otro, asumir la responsabilidad que nos corresponde como agentes sociales implicados en la vida de la comunidad a través de la solidaridad y la cooperación. Esto supone, por un lado, apoyar, sentirse partícipe y afectado por los problemas o situaciones injustas a las que se enfrentan las personas y por otro que cada participante reúna esfuerzos para la realización de una tarea común, en que cada uno contribuye con su aporte al buen fin de la misma.

---

26 Javier Echeverria nos dice: "las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones (NTIT) posibilitan la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas que propongo denominar tercer entorno (E3), para distinguirlo de los entornos naturales (E1) y urbanos (E2). La emergencia de E3 tiene particular importancia para la educación por tres grandes motivos. En primer lugar, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas. En segundo lugar, porque para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos. En tercer lugar, porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos, para los procesos educativos. Por estas razones básicas, a las que podría añadirse otras, hay que replantearse profundamente la organización de las actividades educativas, implantando un nuevo sistema educativo en el tercer entorno". Javier Echeverría. Instituto de Filosofía, CSIC, Madrid, España. Artículo "Educación y Tecnología telemáticas". Revista Iberoamericana de Educación N° 24 pág. 18.

Algunos aspectos deseados del impacto del proyecto en la comunidad a la que se aplique:

1. La familia participativa involucrada en las actividades de sus hijos, lo que le permite ver, compartir y apoyar el proceso y evolución de los aprendizajes.

2. La participación implica el uso de la herramienta en el hogar haciendo que se extienda la acción alfabetodigitadora hacia el contexto familiar con consecuencias en la e-inclusión.

Compartimos además lo expresado en el documento CEPAL/UNESCO[27] sobre la productividad con equidad que expresa: “Toda la población debe estar capacitada para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad, o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna”.

En cuanto al Plan Ceibal más allá del impacto en la familia, desde el inicio se creó una red de voluntarios RapCeibal integrada hasta el momento por alrededor de 1000 personas que apoyan la experiencia a lo largo y ancho de todo el país. Brinda cursos presenciales y virtuales a otros voluntarios y a docentes sobre el uso de la computadora. Por su parte, otras dos organizaciones, Flor de Ceibo–vinculada directamente con la Universidad de la República– y Ceibal Jam también contribuyen al desarrollo del Plan. Además, y a partir de un convenio con Ceibal, cada telecentro de la Red de Telecentros Comunitarios (RUTELCO)[28] capacita a sus encargados para dar apoyo, tanto a niños y niñas como a la comunidad sobre el uso de las computadoras y brinda un espacio e instancias específicas con este cometido. Cuentan para ello con conexión wifi y computadoras del Plan.

La integración de la tecnología entonces puede facilitar acciones de cambio, porque se trata de nuevos modelos, nuevas prácticas de aula, cambios en la ecología del salón de clase, una planificación para dentro y fuera del salón, para el durante y para el después, donde se quiebran las estructuras tradicionales de aprender lo mismo, al mismo tiempo y en el mismo lugar. Pero también, ha sido en el caso Ceibal motivo de involucramiento y de fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad.

La educación iberoamericana se ha propuesto lograr a lo largo de la próxima década, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales que no pueden seguir siendo postergadas, entendiéndose que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”).

Indudablemente que la profundidad y complejidad de los cambios nos obligan a repensar la escuela una vez más, no solamente el cómo de la integración de la tecnología, sino su rol y su articulación en los procesos de estructuración social.

---

27 CEPAL/UNESCO (1992). Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Chile: Santiago de Chile.

28 Los centros MEC integran, junto a los Centros de acceso a la sociedad de la información (CASI) y de Internet social (CIS), la Red Uruguay Sociedad de la Información (impulsada por ANTEL). A su vez, junto con los CDI (Comité para la Democratización de la Informática) conforman RUTELCO. Todas éstas son acciones cuyo objetivo es acortar la brecha digital facilitando el acceso de las poblaciones más desfavorecidas a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

5.3 Referencias bibliográficas

Aprender en casa: http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* En M. Castells, Volumen 1, La sociedad red. Madrid:Alianza Editorial.

CEIBAL (2009). *Evaluación del Plan Ceibal.* Disponible en: http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf

CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad*. Chile: Santiago de Chile.

Cortese, H. *Comunidades de Práctica. Cuando el aprendizaje produce resultados*. Disponible en: http://www.adca.org.ar/articulos/17_comunidades_de_practica.htm

Decreto Presidencial del 18/10/2007.

Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe Delors). Disponble en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Echevarria, J. (2000).Educación y Tecnologías telemáticas. Revista OEI, n° 24.

Inter-american Development Bank. Disponible en: http://www.iadb.org/sds/sci/site_7245_s.htm

IV Congreso TIC, organizado por la Junta de Castilla y León. Burgos http://www.boulesis.com/boule/educacion-y-tics/

Lave, J. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Levin, H. (2006). *Making the laptop disappear*. Disponible en: http://www.howardlevin.com/disappearing/index.html

Morales Velásquez, C. (2000). *Etapas de adopción de la Tecnología informática en el salón de clases.* Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c36,act99,d7.pdf

Núnez, P. (2009). *Relación Familia-Escuela en Educación Infantil*. En: Blog “Cambio y Mejora Escolar”. Universidad Autónoma de Madrid. Abril 2009. Disponible en http://cambioymejoraescolar.blogspot.com/search?q=Relaci%C3%B3n+Familia-Escuela+en+Educaci%C3%B3n+Infantil

Piccardo, O. (2002). Pedagogía Informacional: Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencias, Tecnología, Sociedad e Innovación*. OEINº 3 Mayo-agosto. Disponible en: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/oscarpicardo.htm

S.A. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guías de planificación*. Uruguay: Trilce.

UNESCO (1998). *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación.*

CAPÍTULO VI

La gestión de escenarios complejos: alternativa metodológica para su abordaje

La gestión de escenarios complejos: alternativa metodológica para su abordaje

Ana Antelo *(Universidad ORT, Uruguay)*
Gabriela Bernasconi *(Universidad ORT, Uruguay)*
Zózima González *(Universidad ORT, Uruguay)*
Andrea Tejera *(Universidad ORT, Uruguay)*
María Inés Vázquez *(Universidad ORT, Uruguay)*

Resumen

La presente aportación trata de evidenciar la importancia de la metodología de casos, como una estrategia válida para abordar, comprender y direccionar escenarios de alta complejidad como son los educativos.
Frente al desafío que implica gestionar las dinámicas de los centros, ubicados en contextos de permanente cambio, se entiende necesario contar con ciertas estrategias metodológicas que permitan focalizar los fenómenos en estudio, sin perder de vista las características organizacionales donde se producen.
Se integra al documento la síntesis de dos estudios de caso, que si bien abordan problemáticas específicas, presentan una serie de características comunes que dan cuenta de muchos factores que inciden en las prácticas cotidianas y que no siempre logran ser registrados por quienes dirigen los centros o toman decisiones a nivel de las políticas educativas.

6.1. Introducción

Entre las aspiraciones que han marcado los sistemas educativos de América Latina durante los últimos años, se encuentra la de lograr el 100 % de cobertura educativa a nivel de la denominada formación básica.
Si bien la mayoría de los países de la región ha logrado mejorar en torno al tema, estos avances no han sido constantes ni homogéneos. Queda aún mucho por hacer.
Al poner en marcha tan ambiciosa meta, se ha hecho evidente una serie de efectos colaterales, asociados con la necesidad de ampliar los recursos edilicios con los que cuenta el sistema, de promover un mayor ingreso de docentes, de impulsar la revisión de las propuestas curriculares vigentes, de incorporar políticas sociales de apoyo que atiendan a la nueva población estudiantil que ingresa a estos niveles de formación, de modernizar los sistemas de gestión educativa que direccionan y organizan las demandas de cambio y mejora, por nombrar tan solo algunos aspectos.

> *(…) la educación constituye un bien público que el Estado, como garante de los derechos que se ha comprometido a respetar y promover, debe asegurar a todos los miembros de la sociedad, velando por el pleno acceso y por su adecuada calidad. (…) Se requiere un cambio decidido, lo que implica modernizar la gestión de nuestros sistemas educacionales, procurar un servicio de mayor calidad, pertinencia e igualdad en el acceso, y garantizar mayores logros para toda la población. Para ello es necesario cubrir las brechas de recursos financieros, humanos y físicos. Tarea, claro está, nada sencilla.* (CEPAL-UNESCO, 2005, p.12-13).

En el caso de Uruguay, la franja de educación obligatoria abarca desde los cuatro hasta los catorce años, o sea que involucra la formación inicial, primaria y los tres primeros años de educación media.

Desde un balance general de situación, podemos decir que el nivel de educación primaria presenta un acceso de carácter prácticamente universal en Uruguay desde mediados del siglo pasado. A partir de los años setenta se identifica un aumento en las tasas de repetición que si bien ha disminuido en los últimos años (Cardozo, 2008), no ha logrado ser revertido totalmente.

En cuanto a la educación media, la situación es un tanto diferente. Si bien se constata desde mediados de los ochenta un aumento sostenido en la matrícula, alcanzando una cobertura del 73 %, esta situación ha revertido durante la presente década y el sistema educativo no ha logrado que los jóvenes completen esta fase de formación, fracasando incluso en lograr su permanencia en este nivel.

> *La educación media registra elevados niveles de ineficiencia interna. El efecto agregado de la tasa de repetición, la acumulación de rezago y los elevados índices de deserción, redunda en tasas de egreso muy bajas (…) El panorama se agrava si se considera que entre un 30 % y un 40 % de quienes repiten el ciclo básico, no se inscriben al año siguiente* (Cardozo, 2008, p.24)

Las preocupantes señales de fracaso escolar que han sido sistematizados y presentados en algunos informes recientes (ANEP-CODICEN, 2005; CEPAL, 2007; ENIA, 2008), dan cuenta de un sistema educativo que no logra instrumentar los objetivos que se marca, situación que quedan en evidencia al analizar lo que sucede en sus unidades operativas, los centros escolares.

Desde otra perspectiva, el Censo Nacional Docente (2008) advierte la presencia de ciertos factores que estarían agregando complejidad a los escenarios educativos.

> *La inserción laboral docente constituye un aspecto medular de las dinámicas macro de los sistemas educativos que tiene profundas consecuencias en los procesos de funcionamiento a nivel micro (…) Este tipo de situaciones define un ámbito de problemas de particular complejidad que interpela a las formas de gestión del sistema educativo a nivel macro, así como a los delicados engranajes que permiten la articulación entre las políticas de asignación de recursos y las lógicas de los docentes, de carácter individual, relativas a su inserción laboral. Los resultados alertan sobre un problema relativamente extendido vinculado a una pauta de inestabilidad en las formas de inserción laboral de una parte muy importante de los maestros y profesores de aula* (ANEP-CODICEN, 2008, p.34).

Esta sumatoria de factores que confluyen y afectan las dinámicas de trabajo de los centros educativos, generan espacios educativos muchas veces refractarios a la integración de esfuerzos y a la articulación de prácticas, volviendo difícil la tarea de quienes tienen a su cargo direccionar las acciones implementadas desde la escuela.

6.2. La gestión de escenarios complejos

En acuerdo con Bolívar (2008), entendemos que la sostenibilidad de los procesos de ajuste que los sistemas educativos requiere ante las actuales demandas, sólo se logrará incrementando la capacidad de los centros para gestionar sus propias prácticas.

Para ello se vuelve necesario superar una serie de vicios funcionales, que casi de forma automática operan desde hace muchas décadas en los sistemas educativos (Cassasus, 2002). Entre estos aspectos, tal vez uno de los fundamentales, es el de superar las dinámicas segmentadas que caracterizan a su matriz estructural.

> *(…) la sobreabundancia de relaciones, de posibilidades, de conexiones, lleva a que no sean posibles de plantear correspondencias biunívocas y lineales de elementos con elementos* (Luhmann, 1990, p.16)

Desde la investigación se han logrado interesantes aportes que incorporan la noción de sistema como un concepto que permite recuperar una visión integral y dinámica de los escenarios educativos, a partir de situaciones o fenómenos específicos.

Con el propósito de profundizar en esta "composición de totalidad" a partir de estudios específicos, son presentadas tres perspectivas desde donde avanzar en el abordaje de estos espacios complejos. Ellas son: (a) los escenarios de base, (b) los dispositivos y estrategias y (c) la cultura como sustrato.

6.2.1. Los escenarios de base

Refieren a espacios sociales en los que se desarrollan los procesos educativos y que adquieren relevancia y connotación según donde se haga foco: escuela, aula, sala docente, laboratorio, etc. Son espacios creados y recreados a partir de prácticas cotidianas, con el propósito de enseñar y aprender. Cada uno de ellos se encuentra determinado por un contexto específico, condicionado de acuerdo a la zona, a las características poblaciones de quienes lo habitan, a las historias que ofician de génesis institucional, etc. Estos escenarios nunca son inocuos ni asépticos, sino que por el contrario, determinan fuertemente las prácticas que allí suceden. Esta condición es la que advierte sobre la importancia de tomar en cuenta las características del escenario de base, con el propósito de integrarlas al fenómeno en estudio.

Esto se logra a partir del estudio de caso, metodología de abordaje netamente cualitativo, que jerarquiza las características del contexto en el cual se ubica el caso en estudio.

> *(…) registrar y sistematizar las prácticas a partir de un marco metodológico concreto, permite que muchos activos intangibles de la institución (estilos de trabajo, dispositivos de apoyo, estrategias de intercambio) recobren visibilidad (…) Los abordajes que toman a la institución como principal objeto de estudio, promueven prácticas de registro y análisis que permiten en definitiva comprender el significado específico que se le otorgan a experiencias institucionales concretas* (Vázquez, 2007, p.11-12)

Esta mirada que podría tildarse de "artesanal", es la que permite avanzar en la comprensión de fenómenos específicos, situados en escenarios complejos.

Más adelante, presentaremos dos estudios que se encuadran en esta modalidad de investigación y que abordan fenómenos concretos asociados con estos escenarios complejos de los que venimos hablando.

6.2.2 Dispositivos y estrategias

Resulta relevante no solo registrar lo que se dice, sino también constatar qué es lo que efectivamente se hace y qué recursos son los que se utilizan en su operativa.

Tanto los objetivos que encuadran la tarea de los centros educativos, como los propósitos que orientan las acciones de quienes desarrollan su actividad profesional en ellos, requieren de elementos que permitan su instrumentalización. Los hemos denominado "dispositivos y estrategias", pensando en ese reservorio de instrumentos, técnicas y modos de hacer que permiten pasar del discurso a la acción.

En este sentido, Perrenoud (2001) analiza las prácticas de los sistemas educativos desde una perspectiva operativa, identificando entre sus características funcionales que representan: (i) interacciones discontinuas, (ii) lógicas diversas y hasta contradictorias y (iii) rutinas consolidadas, que en muchos casos aparecen vacías de sentido.

Consideramos que esta perspectiva de abordaje sólo es posible cuando nos encontramos analizando prácticas específicas asociadas a contextos también específicos.

Los dos casos integrados al documento abordan temáticas específicas: mientras el caso 1 analiza la reconstrucción de la identidad docente en un centro educativo de enseñanza media, el caso 2 toma como eje la articulación entre dos subsistemas educativos que inciden en la dinámica de un mismo centro en estudio. En cada situación interesa indagar sobre los elementos que se identifican como los recursos instrumentales utilizados para pasar a la acción (o a la inacción).

6.2.3. La cultura como sustrato

Representan valiosos aportes provenientes de la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía y la etnometodología, que han permitido integrar al análisis de los escenarios escolares en particular, elementos que no eran incorporados al registro desde una mirada general y desprevenida. Surgen así conceptos como los de clima y cultura organizacional, que permiten acceder a ciertos esquemas interpretativos que condicionan las prácticas colectivas y que le otorgan sentido.

> *Los fenómenos sociales —y evidentemente la educación— no es una excepción - son en primer lugar símbolos y significados (…) La cultura es mediación. Es una forma de construir el mundo* (Mèlich, 1996, p. 34-57)

Consideramos que esta perspectiva que procura hacer visible aquellos aspectos no evidentes, permite consolidar la comprensión y el sentido de las prácticas cotidianas que se generan en un espacio determinado. Este tercer nivel de análisis que aporta argumentos sobre las rutinas colectivas, brinda nuevos componentes a ser tenidos en cuenta a la hora de direccionar los procesos que son implementados en el centro escolar.

Los casos aquí presentados, integran entre sus estrategias de análisis un dispositivo que permite identificar aspectos asociados con la cultura organizacional, el cual ha permitido arrojar nueva luz sobre posibles condicionamientos que estarían actuando en las prácticas colectivas.

6.2.4. Identificando componentes en realidades complejas

El estudio de casos permite focalizar y profundizar en el análisis de temas específicos ubicados en contextos de alta complejidad, como lo son los escenarios educativos.

Los casos que se presentan a continuación, refieren al ámbito público. Ambos integran políticas innovadoras que pretenden atender problemáticas concretas del contexto en el que se producen y ambos ponen en evidencia la presencia de lo que podríamos denominar como "desencuentros funcionales" que se producen a pesar del esfuerzo de todos quienes participan de cada experiencia, generando disfuncionalidades en las prácticas que afectan los logros previstos.

Más allá del relato concreto de cada caso y de los hallazgos que cada investigación aporta, interesa destacar la metodología de abordaje utilizada para comprender las dinámicas de cada uno de los centros, como estrategia válida para analizar escenarios de alta complejidad. Los consideramos recursos metodológicos de alto valor descriptivo y analítico, que bien podrían ser incorporados al conjunto de prácticas que realizan quienes tienen a su cargo la dirección y conducción de los centros escolares

Las síntesis de los dos estudios de caso que son presentados a continuación, dan cuenta de las potencialidades de esta metodología.

6.3. Caso 1. Reconstrucción de la identidad docente para la inclusión educativa de los estudiantes[29]

El estudio que abordamos, se desarrolla en un centro de Educación Media, que recibe un nuevo perfil poblacional estudiantil, que no responde a las estrategias docentes e institucionales habituales en forma satisfactoria. Se hace necesario ver con qué estrategias se atiende esta diversidad.

El abordaje metodológico se centra en la perspectiva de la investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico. El análisis de datos se trabajó en forma inductiva y emergente.

Los resultados aportan estrategias para la inclusión educativa, de modo de impactar en el aprendizaje y en la vida futura de los alumnos, disminuyendo a su vez el nivel de estrés docente.

----

[29] Aporte basado en la investigación realizada por Ana Antelo (2009) con la tutoría de Andrea Tejera, como trabajo final del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

6.3.1. La institución

Es un liceo público de Ciclo Básico de Educación Media. Su población al momento de la investigación es de 897 alumnos (año 2008), distribuidos en quince grupos en el turno matutino, y catorce grupos en el turno vespertino.

Los recursos humanos de la institución se conforman con el equipo de dirección, el plantel docente (103 en total), siete adscriptos, una profesora orientadora pedagógica en la mañana, y una docente con pase a docencia indirecta en la tarde, cinco funcionarios administrativos, cuatro funcionarios de limpieza, una asistente social, una sicóloga y una encargada de biblioteca.

La institución se aprecia limpia y ordenada. Su estado edilicio es muy bueno. Los laboratorios de ciencias son cómodos y completos. La institución cuenta con dos laboratorios de informática con 15 equipos cada uno.

El liceo trata de abrir espacios alternativos y complementarios, como coro y danza, de acuerdo a las posibilidades económicas de cada año. Tiene espacios y construcciones no habituales, como un horno de barro que fue construido por un docente con un grupo de alumnos, una zona en la que se desarrolla una huerta orgánica y un salón que está destinado a actividades audiovisuales y cuenta con computadora y cañón. La biblioteca, bien equipada, está ambientada cálidamente.

De acuerdo a la información proporcionada por las fichas individuales de los alumnos, es un liceo de nivel socio económico medio, medio-bajo.

La institución hereda problemas de enemistades barriales que se trasladan a ella, y se trabaja en forma colaborativa con las instituciones y organizaciones barriales para superarlo. Se desarrolla un vínculo con las instituciones educativas privadas de la zona, que permite relacionar a los alumnos de las instituciones y achicar las diferencias y el desconocimiento del otro. Se ha generado y mantenido por varios años una red con las siete escuelas de primaria de la zona, que son las que nutren principalmente la matrícula del liceo.

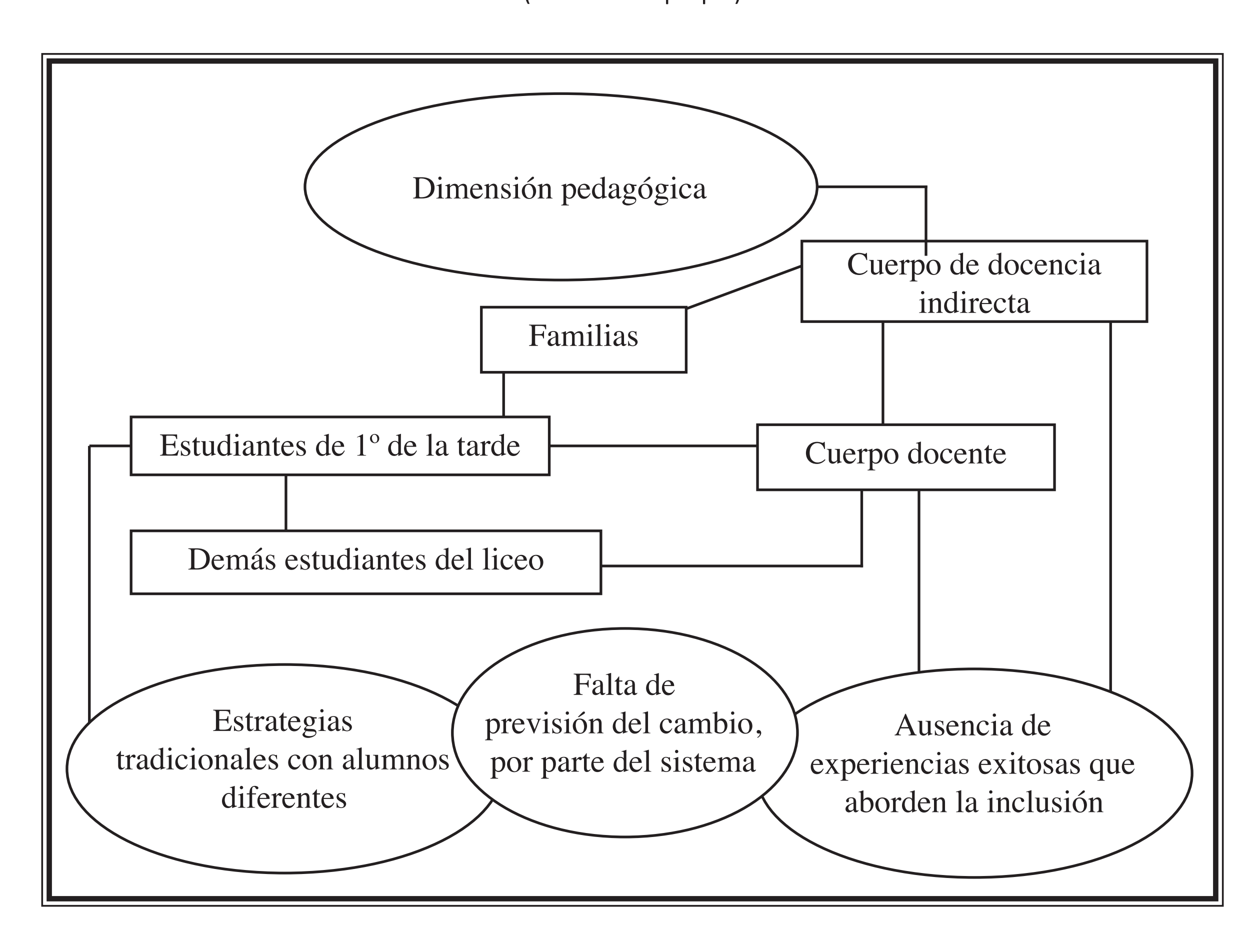
6.3.2. El problema

En el año 2008, la institución recibe en forma más numerosa que en años anteriores, alumnos “diferentes” al decir de varios docentes. Esto se produce además, una vez comenzados los cursos y en forma de goteo diario de tres o cuatro alumnos por día, hasta dos meses después de haber comenzado los cursos. Son alumnos que van mayoritariamente a primer año y que tienen una edad mayor a la habitual, al ser repetidores por segunda o tercera vez. Vienen de otros barrios, con otros códigos, con otros valores y comportamientos y rompen, en opinión de una docente, el equilibrio con el que se comenzó el año, en los diferentes grupos, que habían sido armados con todo cuidado por los adscriptos.

Problema: Dificultades para manejar la diversidad en el aula, con estrategias que impacten en el aprendizaje y en la vida futura de los alumnos. El estudio se centró en los estudiantes de 1er. Año del turno de la tarde.

Como se aprecia en la ilustración, se entiende que los actores institucionales involucrados son: el cuerpo docente (docencia directa e indirecta), los estudiantes (particularmente los de 1er. Año que es donde se focaliza el estudio y sus familias). La dimensión institucional preferentemente involucrada es la pedagógica, partiendo de la base que los principales factores causales del problema son: (i) el desarrollo de estrategias tradicionales que los alumnos "diferentes"; (ii) la falta de previsión del cambio en el alumnado por parte del sistema; (iii) la ausencia de experiencias exitosas que aborden la inclusión.

Figura 1. Modelo de análisis que define el problema identificado en la etapa exploratoria (Elaboración propia)



Los profesores se sienten angustiados, y en principio se aprecia una necesidad de expulsión para volver a lograr el equilibrio. Se trata de alumnos que no son considerados "desertores del sistema", pues a estos los toman otros proyectos, pero al decir de los docentes, son alumnos que

> *(…) no saben sacar apuntes, no saben de prolijidad, no saben abrir un cuaderno, no saben lo mínimo… les cuesta hasta estar sentados en el salón, no aguantan 45 minutos quietos,… eso desmiente que estuvo dentro del sistema… el haber estado inscripto, y el haber dicho presente durante dos meses, tres meses, de repente quince días si, quince días no, no lo incluye en el sistema* (Entrevista 2).

La llegada de alumnos con un perfil diferente al habitual, pone de manifiesto, las dificultades del cuerpo docente para trabajar en la diversidad. El cuerpo docente se plantea incómodo, y se da la presencia de una dinámica que explicita necesidad de volver al terreno conocido y seguro. Los docentes, con profunda autocrítica, ponen de manifiesto la falta de formación para trabajar la diversidad.

Los alumnos llegan al centro sin previsión de elementos estructurales que posibiliten la inserción en condiciones. Llegan a destiempo, con los cursos ya comenzados, con las evaluaciones diagnóstico ya realizadas, con un plan de trabajo anual planificado por cada docente, con grupos ya conformados, donde ya se han desarrollado actividades de integración y conocimiento. A esto, se agrega la diferenciación de hábitos, de normas, de concepto de educación, de valores y de objetivos y expectativas, con respecto al liceo, con la que vienen estos alumnos.

La falta de previsión por parte del sistema, que no forma a los docentes para atender la diversidad, está presente en las entrevistas y observaciones realizadas. Surge como un elemento nucleador, con mucha fuerza.

Se hace necesario ver con qué estrategias se atiende esta diversidad actual. ¿Es válido emplear los mismos modelos tradicionales, a pesar del cambio de alumnado? ¿Cuáles son las estrategias que se deben manejar en el aula, para educar en la diversidad, y poder producir un mayor impacto en los aprendizajes y en la vida futura de los alumnos, considerando todos los elementos de la realidad?

6.3.3. Modelo de asesoramiento utilizado

El asesor puede no ofrecer soluciones, sino ayudar a reconstruir un problema, buscando interpretaciones alternativas, sugiriendo posibilidades de actuación, y acompañando el proceso de investigación que los docentes inician con la finalidad de explorar alternativas a su práctica. El componente básico, que define la función asesora, es la intervención sobre el quehacer de otros (Hernández, en Domingo, 2005).

Para caracterizar la naturaleza del asesoramiento, Nieto (Domingo 2005) propone tres modelos determinados por la identificación de dos características esenciales: la procedencia de los contenidos (conocimiento y experiencia que se utiliza para identificar y resolver el problema) y la distribución de poder. Estos modelos son:

- El modelo de intervención, en el que se da un asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesora, que prescribe actividades para la solución del problema.

- El modelo de facilitación, en el que el asesoramiento se centra en el punto de vista de la parte asesorada.

- El modelo de colaboración en el que se define un tipo de asesoramiento basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada y que fue el modelo utilizado. La distribución de poder entre asesor y asesorado da a ambas partes oportunidad para influirse mutuamente. Ese modelo de asesoramiento encuentra reflejo en las metáforas del colega o del amigo crítico, alguien en quien se deposita confianza

y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria. Se ponen sobre la mesa las visiones respectivas y experiencias vividas, narrando y examinando las propias biografías, las propias creencias sobre enseñanza y aprendizaje, introduciendo perspectivas que pueden ser opuestas o divergentes. El esfuerzo conjunto para determinar o negociar objetivos, para alcanzar una visión y una plataforma de acción comunes, facilita compartir la responsabilidad de las decisiones.

6.3.4. Herramientas metodológicas

En el Plan de Trabajo se articularon etapas de recolección de datos y etapas de análisis de lo recolectado.

Se desarrolló una primera fase exploratoria, en la primera entrevista a la Dirección del Centro Educativo, se solicitó observar el desarrollo de la Asamblea Técnico Docente en la que estaba incluido como tema a tratar "la diversidad en el aula y estrategias inclusoras". Se mantuvieron conversaciones con distintos actores institucionales y se observaron cotidianeidades en los modos operacionales, que permitieron tener una visión abarcadora del problema. Con lo anterior y la observación de la reunión que convocó la dirección para la presentación del centro a los practicantes del Instituto de Profesores, se conformó la primera colecta de datos.

La segunda fase de colecta de datos tuvo como propósito profundizar en la comprensión del problema en estudio, además de la segunda entrevista exploratoria, a una profesora con fuerte conocimiento del turno de la tarde y su problemática, se analizaron los documentos con los que se contó en la Asamblea Técnico Docente en relación al tema que nos ocupa.

La combinación de métodos de recopilación de datos (entrevistas, observación y examen de documentos pertinentes) aumenta la probabilidad de la integridad de las conclusiones acerca del fenómeno de interés. La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista para evaluar el mismo fenómeno, permitió una triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y los datos de entrevista se codificaron y se analizaron separadamente, y luego se compararon, como una manera de validar los hallazgos, tal como Arias (2000) sugiere.

Luego, se identificaron las necesidades de la institución en forma más ajustada, y se realizaron acuerdos en cuanto al diseño del Plan de Mejora.

6.3.5. El iceberg como dispositivo de análisis

Para la etapa de identificación de necesidades, se utilizó el Iceberg como dispositivo de análisis, que permitió identificar las lógicas en juego. Siguiendo a Vandenbergue y Staessens (1991), se entiende esta técnica como un método de análisis que posibilita desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales. A partir de lo explícito, identificar las prioridades de una institución e inferir los supuestos básicos que operan como cimientos de una cultura institucional.

Cuadro 1. Aportes tomados del Iceberg como dispositivo de análisis

LO VISIBLE	LAS PRIORIDADES	ELEMENTOS NUCLEADORES
Alumnos que en un número reducido (10 %) distorsionan fuertemente el funcionamiento del liceo.	Trabajar sin estrés	Necesidad de volver a trabajar con los adolescentes “tipo”.
Diferencias en las motivaciones por las que los alumnos vienen al liceo, desde ellos y sus familias.		El equipo multidisciplinario como salvador de la situación. Ellos se encargan del problema.
Conductas y valores diferentes que se evidencian en el aula.		No estar preparados para esta realidad.
		No es mi culpa ni mi responsabilidad, otros lo tienen que solucionar, y darme el alumno con el que yo pueda trabajar y hacer lo que me enseñaron a hacer.

Este dispositivo permite organizar la información en distintos niveles, desde lo visible a los mitos subyacentes. Los elementos nucleadores, que se ubican en la base estructural del problema, arrojan luz sobre el camino y los elementos a atender a la hora de proporcionar un plan de mejora.

6.3.6. Aportes teóricos

Sociedad y modelo educativo

La exploración de un modelo educativo, que responda a las demandas actuales de la sociedad, se complejiza en la búsqueda de un diseño escolar coherente. Entre las demandas que se le hacen a la educación, hemos seleccionado profundizar en aquellos aspectos relacionados con nuestro estudio: equidad, calidad, inclusión y socialización eficaz.

Posicionados en el estudio de un centro educativo en particular, hemos incluido la importancia que los teóricos dan al centro y a los docentes como protagonistas clave en los procesos de mejora y el rol que juega el estrés docente como debilidad para lograrlo.

Los modelos educativos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en el grado de complejidad, en el tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que se da a algunos de los componentes o a las relaciones de sus elementos.

Asistimos hoy a fenómenos sociales que traen profundos cambios. “Estamos inmersos en un nuevo período de ajuste y transición. Pero no hay que equivocarse, esta no es en una época de cambios, sino un cambio de época” (Alicia Bárcena Ibarra en su discurso al asumir como nueva secretaria ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2008).

Los cambios sociales influyen en los fines, organización y funcionamiento de la educación. La globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información modifican los modelos actuales.

Marchesi, en su libro *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, de 1998, nos presenta la educación como un proceso social históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido. En ello vemos la motivación a los cambios en los fines y retos a los que debe dar respuesta la educación, que se ven modificados históricamente. Los conflictos y dificultades educativas surgen en la medida en que las finalidades propuestas o las intervenciones que se realizan no son lo suficientemente adecuadas a las peculiaridades culturales y psicológicas de los sujetos destinatarios, a sus necesidades, capacidades, intereses, valores y expectativas.

Demandas actuales a la educación

La educación debe ser ética y de calidad para todos los ciudadanos. Incluye ello, una apuesta por una escuela democrática en sus objetivos, procesos y fines, reflexiva y autocrítica, comprensiva y no elitista, inclusiva y no sólo integradora, equitativa y no igualitaria, atenta a la diversidad, plural y no doctrinaria, competente y no competitiva, dialogante y participativa y comprometida con el entorno y la mejora social (Fernández, 2005).

La educación constituye hoy un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia. Sus finalidades, antes unívocas, se problematizan ante la diversidad actual del público escolar y la pluralidad de voces e intereses presentes en la sociedad.

Establecer las finalidades de la educación, implica incluir metas, finalidades, propósitos que se modifican en el tiempo. La escuela que fue vista como principal mecanismo de cambio social se ve desbordada por el ritmo intrageneracional del cambio, dejando obsoletos los viejos fines, las viejas estructuras organizativas e incluso la formación de los docentes.

Para lograr un diseño escolar coherente, es necesario que se reconozcan voces e intereses plurales, que puedan expresarse a través de canales abiertos para ello. Hemos de partir de la aceptación de la presencia plural entre los profesores, para hacerlo también con los alumnos.

Los alumnos poseen múltiples rasgos procedentes de los contextos familiares, urbanos, etc., en los que viven. La escuela ha pretendido siempre uniformizar esas distintas formas culturales, reduciendo sus diferencias e igualando la resultante con la cultura que los docentes representaban, con el uso del lenguaje verbal, de los códigos lingüísticos, (Bernstein, 1989), el modo de vestir, los gestos y ademanes, el tono de voz, la regularidad de los comportamientos. Hoy, el propio cuerpo docente presenta divergencias importantes, en una pluralidad de metas educativas, que se corresponde en una variedad de acciones escolares. No se trata de reducir unos a otros o silenciar posiciones, se trata de reconocer las posturas diferentes, y a partir de las concordancias y diferencias construir la congruencia, trabajar colegiadamente para diseñar la coherencia escolar (Beltrán, 2000).

> *Preparar una ciudadanía democrática, obliga a aprender y, por tanto, a practicar las destrezas y procedimientos que conlleva ese objetivo en el seno de instituciones también democráticas.* (Torres, 2006, p. 72).

Educar en una cultura democrática implica un centro educativo en el que todas las personas adquieran compromisos y asuman responsabilidades que hagan realidad en la vida en esa institución los principios éticos.

Analizando las demandas: equidad

Una demanda históricamente establecida, en la década de los noventa, es que la educación ha de contribuir a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, tratando de compensar las desigualdades de origen social.

Antes se hablaba de igualdad, en el sentido de ofrecer una educación igual para todos.

Esta concepción igualitarista de la educación está en la base de los sistemas de la región latinoamericana desde hace más de un siglo. Fue una práctica de cohesión social coherente también con el mercado de trabajo existente. En las últimas dos décadas, la ruptura de la homogeneidad en la sociedad se torna evidente y la concepción igualitarista de la educación comienza a hacer agua.

El economista Amartya Sen, ganador del Premio Nobel de Economía en 1998, realiza un análisis centrado en la desigualdad de las personas, que arroja luz sobre este tema. El autor destaca que toda teoría normativa del orden social, que haya resistido el paso del tiempo, está sustentada en un principio de igualdad, ya sea, igualdad de libertades, igualdad en el acceso a bienes elementales, igualdad de recursos, de tratamiento, o de derechos, pero en todos los casos se encontrará como factor común la búsqueda de una igualdad como horizonte. En consecuencia, afirma Sen, lo que diferencia una corriente de pensamiento de las otras no es el promover o no la igualdad, sino cuál es el tipo de igualdad que promueven.

La elección de cuál es la igualdad que debe ser considerada, plantea un debate de solución ética. Podríamos pretender la coexistencia de igualdades múltiples en diferentes dimensiones de la vida, pero es justamente la diferencia existente entre los individuos de la sociedad actual lo que no lo hace posible. Un ejemplo concreto propuesto por Sen para explicar esto, hace referencia a dos personas, una discapacitada y la otra no, que tienen exactamente los mismos ingresos. La forma en que esos ingresos se manifiestan en su calidad de vida va a ser muy diferente. La igualdad en una de las dimensiones, en este caso en los ingresos, no se refleja en igualdad en las otras dimensiones de la vida, como lo puede ser la calidad de vida, por el hecho de que estas dos personas son diferentes. Supongamos ahora que para estas dos personas, se decidiera darles igualdad en la calidad de vida, entonces sería necesario proveerles de ingresos diferentes. Esto refleja que se puede dar la imposibilidad de exigir la igualdad en uno de los ámbitos (en este ejemplo calidad de vida) si previamente la pusimos como exigencia en el otro.

Frente a la diversidad, no puede entonces hablarse sólo de igualdad. Se debe decidir, una suerte de igualdad fundamental en torno a la cual se estructuren las demás dimensiones de igualdad. Cuando logramos identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad, y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes, hemos establecido un criterio de equidad (López, 2006).

En este sentido, la equidad legitima desigualdades “justas”, que apuntan a un horizonte de igualdad. En el caso del ejemplo propuesto, la desigualdad justa, sería una desigualdad en

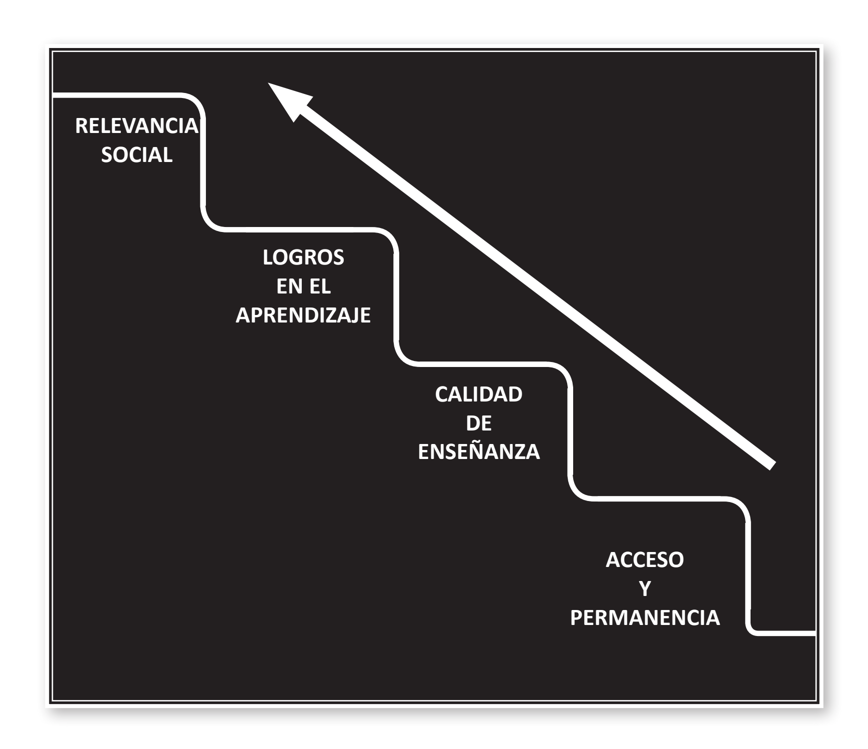
los ingresos que permitiera acceder a un igual nivel de calidad de vida. Esta legitimación de desigualdades, ha dado lugar a controversias. Lo que es importante destacar en este sentido, es que sólo pueden legitimarse desigualdades, si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás.

La igualdad se visualiza como una construcción social desde este concepto de equidad.

La valoración ética que implica seleccionar la dimensión de igualdad estructurante, implica una toma de posición. Avanzar en la definición de un criterio de equidad en educación implica, tener que identificar una igualdad fundamental en torno a la cual estructurar un proyecto educativo.

En una sociedad con desigualdades, entonces, los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos en la escolaridad obligatoria lo mismo, no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece (Briceño, 2000).

Presentamos la categorización explicitada por Francisco Ortega (2003) en el artículo *"La equidad en la educación básica"*, y un esquema interpretativo propio, que aborda una categorización en niveles crecientes de profundización de la equidad.



La primera categoría respecto a las posiciones sobre equidad en educación, tiene que ver con la promoción de la igualdad en el acceso y la permanencia de los niños en las escuelas. Esta categoría tiene que ver con la disponibilidad efectiva de la oferta educativa a lo largo de la trayectoria escolar. Esta categoría es separada en otros artículos en dos etapas: una inicial de acceso y una segunda de permanencia. Ampliamos el alcance de esta categoría con el concepto que Blejmar (2001) aporta para afirmación del alumno: es un concepto en cuanto a la posición que éste tiene en la escuela. Define acciones propositivas, que generan un lugar para que el alumno desee estar en la escuela. Esta acción va más allá y reemplaza la "retención" del alumno, que implica una acción defensiva que reacciona ante una posible huida. Afirmar, como posición, debe prevalecer a retención como acción.

La segunda categoría de equidad se refiere a la importancia de ofrecer más y mejor educación a los alumnos de los grupos desasistidos. No basta que ingresen al sistema, sino que el Estado debe hacer un esfuerzo extra para compensar las desventajas con las que los niños ingresan.

La tercera categoría de equidad se refiere a la oportunidad que deben tener todos los niños, independientemente de su condición de origen, para lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. El reto es garantizar el acceso pleno y equitativo a una educación de buena calidad, con logro de buenos rendimientos.

La cuarta categoría de equidad hace referencia a la importancia de que los egresados cuenten con aprendizajes socialmente relevantes y útiles para desempeñarse en el sector productivo.

Analizando las demandas: calidad

Los alumnos, al ingresar a la escuela, son portadores de todos los atributos que les da la familia, su pertenencia social, su modo de vestir, su lengua materna, sus inquietudes y su comportamiento. A su vez el docente es la expresión de políticas y normas institucionales que enmarcan su tarea.

Se establece una relación entre el docente y el alumno, que es una relación entre dos instituciones centrales para la educación: la escuela y la familia, y es a su vez, también una de las múltiples formas en que se da la relación entre lo educativo y lo social, entre el sistema educativo y la sociedad en la que está inscripto.

Garantizar una educación de calidad nos confronta con el desafío de lograr una fluida articulación entre las dos dimensiones: la educativa y la social (López, 2006).

Enfocamos, la calidad en la educación, con énfasis en la socialización de las personas y en su compromiso con la comunidad. Considerar no sólo el logro de determinados niveles académicos sino incluir aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral de los alumnos, hace a la calidad de la educación (Marchesi, 1998). En Uruguay, esta visión ha sido puesta de manifiesto en el nuevo programa escolar uruguayo, 2008, que abarca la educación inicial y primaria. En sus fundamentos se expresan las ideas directrices, que en el contexto del Programa dan sentido a la educación y se orientan hacia la construcción del ciudadano del siglo XXI: democracia social e integralidad.

Conseguir una educación de calidad para todos constituye una de las grandes utopías del esfuerzo educativo, que no está determinada solamente por el entorno social y cultural, por las políticas educativas, y por el funcionamiento de los centros, sino también y en estrecha interdependencia con aquellos, por la calidad de la enseñanza en el aula.

> *Por una parte, los resultados de los alumnos están influidos por su nivel inicial, dependiente en gran medida de sus condiciones socioculturales y familiares. Pero, además, los procesos educativos que se realizan en los centros y en las aulas, y que son los que explican los cambios que se producen en los aprendizajes de los alumnos, tienen un valor propio a la hora de explicar la calidad de la educación* (Marchesi, 1998, p. 32).

El trabajo de aula se dificulta cuando se universaliza la educación en un contexto social cada vez más complejo y desafiante. Más complejo, porque aumentan las desigualdades, porque se profundizan los procesos de exclusión, porque se debilitan los lazos sociales (López, 2006).

La igualdad de resultados, se entiende como la igualdad de acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades.

El compromiso de garantizar una educación de calidad para todos, nos confronta con la necesidad de renunciar a estrategias pedagógicas e instituciones homogéneas. Nos obliga a reconocer los contextos educativos y desarrollar estrategias múltiples.

Analizando las demandas: socialización eficaz

Uno de los principales retos a los que debe hacer frente la escuela en la actualidad es el de ser una institución socializadora eficaz, capaz de dotar a los más jóvenes de los fundamentos de una ciudadanía activa.

> *Buena parte de los hábitos y expectativas que dominan la cultura escolar se han forjado a lo largo de una historia de uniformización burocrática del saber, en la que un modelo, y una práctica bastaban para hacer frente a un mismo tipo ideal de alumnado* (Terrén, en Fernández 2005, p. 105).

Tradicionalmente, los valores de referencia, las visiones de la realidad, las formas de vida, se han dado en el contexto de socialización primaria: la familia; dejando a la escuela como referente para la socialización secundaria, que proporcionaba contenidos culturales y conocimientos. Actualmente, la situación ha cambiado, difuminando los límites y las competencias de los agentes y los escenarios educativos. Estos límites difusos, justifican el que replanteemos la función de la escuela y del entorno. Cada vez son más los agentes y escenarios educativos, lo que multiplica la necesidad de una mayor coordinación y la búsqueda de nuevos planteamientos para las instancias educativas tradicionales de la familia y de la escuela.

Analizando las demandas: educación inclusiva

La educación inclusiva reconoce el derecho de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete las diferencias, capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.

Reconoce que niños, niñas y adolescentes, al igual que todas las personas, tienen los mismos derechos sin discriminación alguna. Permite que todos los alumnos puedan beneficiarse de una enseñanza adaptada a sus necesidades y realidades. Reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes, pueden aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitarse. Pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, sean arquitectónicas, sociales, o culturales. La educación inclusiva busca generar igualdad de oportunidades para todos.

Las finalidades de una escuela inclusiva no pueden ser definidas en su totalidad en general, porque también se debe considerar un factor situacional. Sin embargo, algunas características, estarán siempre presentes:

- Conceptualiza de forma diferente las necesidades especiales del alumnado, lo que implica tener expectativas elevadas para todos los alumnos.
- Proporciona oportunidades de real participación en las actividades de aprendizaje.
- Promueve que todos los alumnos sean respetuosos del aprendizaje de sus compañeros.
- Ofrece un clima positivo de inclusión a través de programas y prácticas equitativas.
- Beneficia la cooperación y colaboración entre actores diversos: escuela, familia, comunidad. (García Teske, 2002).

El enfoque de la educación inclusiva se contrapone al de la homogeneización, que establece un imaginario de lo que es normal, a partir de lo cual se hacen tipificaciones y se justifican las discriminaciones y las exclusiones por cualquier motivo, incluyendo la pobreza, el sexo, la cultura, la raza o las habilidades particulares (Ministerio de Educación de Perú, 2007).

Entendemos por necesidad educativa, lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma. Por lo tanto es importante evidenciar que las necesidades educativas de una persona dependen del entorno social en el que ésta se ubica (Puigdellivol, 1998).

Con Necesidades Educativas Especiales (NEE), nos referimos al conjunto de medios que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social, con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Warnok, 1987).

Las NEE no son una característica del alumno ni algo intrínseco en él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, escolar, barrial, familiar.

La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizajes. En presencia de un déficit primario, con un potencial de aprendizaje, se evidencian necesidades educativas especiales, que pueden ser tratadas en un ámbito de intervención educativa, (familia, escuela, entorno social), en un mayor o menor grado de adecuación de la intervención. Cuando la intervención es altamente adecuada, se deriva en un nuevo potencial de aprendizaje, mientras que cuando la intervención no es apropiada, se produce un déficit secundario, que se suma al déficit primario (Puigdellivol, 2001).

Dimensiones de la educación inclusiva

Una educación inclusiva involucra un cambio en la cultura, las políticas, y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado.

Figura 2. Dimensiones de la educación inclusiva



En los cuadros que siguen, se muestran indicadores de educación inclusiva, para cada dimensión extraídos del documento de inclusión del Ministerio de Educación de Perú, y que reflejan los indicadores que presenta el Índice de Inclusión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Booth, 2002).

Cuadro 2. Indicadores de Educación Inclusiva (Ministerio de Educación del Perú)

Dimensión 1 **Cultura** Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar ya aquellos que ingresan a la escuela. También da mucha importancia a los aprendizajes.	**1. La escuela da la bienvenida a todos.** **2. La escuela busca activamente establecer una relación con las comunidades locales.** **3. La comunidad educativa se organiza y propone cambios sustanciales.** **4. La diversidad de los estudiantes se considera un valioso recurso.** **5. Los maestros conocen y valoran a todos los niños como individuos.** **6. Todos los estudiantes se valoran por igual.** **7. Todos los padres se valoran por igual.** **8. Todos los miembros del personal se valoran por igual.** **9. Los alumnos saben que hacer cuando se encuantran en problemas.** **10. Los alumnos se apoyan mutuamente.** **11. El personal se apoya mutuamente al enfrentarse a dificultades.** **12. El personal participa en la toma de decisiones.** **13. Las personas se tratan de forma que confirman su valor como individuos. El personal colabora con los padres.**
Dimensión 2 **Políticas** Se trata de garantizar que se incluya la preocupación sobre la inclusión en todos los aspectos de la planificación escolar. La escuela implementa estrategias asumiendo políticas.	**1. Existe una coordinación general de políticas de apoyo.** **2. La políticas sobre necesidades especiales promueben la participación en actividades de clases regulares.** **3. Las políticas de apoyo a niños cuyo idioma materno es el idioma de instrucción promueben la participación en actividades de clases regulares.** **4. Las políticas relacionadas con problemas de comportamiento se encuentran vinculadas con políticas de apoyo al aprendizaje.** **5. Existe una abierta y equitativa distribución de recursos en la escuela.** **6. Existe una política que alienta a los padres a ser partícipe en el proceso de aprendizaje de sus hijos.** **7. Los servicios externos (psicólogos, paramédicos) apoyan los esfuerzos encaminados a intensificar la participación d elos alumnos.**
Dimensión 3 **Práctica** Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aulareflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas para la escuela.	**1. Las actividades de aprendizaje se planifican pensando en todos los alumnos.** **2. Las actividades de aprendizaje desarrollan la comprensión y el respeto por las diferencias.** **3. A los alumnos se les motiva a responsabilizarse por su propio aprendizaje.** **4. Las explicaciones de los maestros ayudan a sus alumnos a encontrar el significado de las lecciones.**

El profesorado está comprometido formalmente con los alumnos que se reciben en las aulas, sea cual sea su condición. Pero los argumentos para excluir a los alumnos con NEE de la escuela, se hacen presentes en la cotidianeidad de los centros. Como opina Ignasi Puigdellivol (1998), estos argumentos exclusorios, están en contradicción con la función que explícitamente asume la escuela, en los objetivos generales, que deben entenderse como el contrato que vincula y compromete a la escuela con la sociedad en la que se enmarca.

Las argumentaciones y actitudes exclusoras por parte de diferentes actores escolares, se basan en que las previsiones de enseñanza, los medios de que dispone habitualmente la escuela, hasta la formación docente, son insuficientes para garantizar el progreso y el crecimiento personal de alumnos con necesidades educativas especiales.

El profesorado suele sentirse víctima de esta situación en lugar de tomarla como dato constitutivo de su condición profesional.

Tradicionalmente el sistema escolar ha venido cumpliendo su función con carácter homogeneizador. Ha llegado el momento de romper con tales esquemas y suplantarlos por otros en los que la educación de la ciudadanía sea preponderante. Convivir con los otros, con los demás, no significa solo estar "junto a" sino fundamentalmente respetar y comprender intelectual e institucionalmente su situación, sus diferencias, sus circunstancias vitales (Beltrán, 2000). Esta comprensión es tarea permanente de la escuela y supone educar el modo de percibir al otro desde el yo.

El objetivo final de la institución escolar es conseguir que todos los alumnos alcancen los objetivos previstos para ellos. El progreso de estos objetivos en última instancia, se realiza en el aula. Las experiencias, demandas y percepciones de los profesores acerca de su trabajo en el aula, deben reflejarse a nivel de centro. A su vez, las estructuras y procedimientos de centro deben ser aquellas que hacen posible el cambio a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase.

> *La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.*
>
> Rosa Blanco
> Prólogo del Índice de inclusión (Booth, 2002)

Los centros y profesores han de ser protagonistas clave en la mejora de la educación y por eso deben definirse como unidades básicas de la renovación, (Domingo, 2005). Los centros escolares deben entenderse como lugares para el aprendizaje de los profesores, partiendo del supuesto de que es improbable que se llegue a mejorar el aprendizaje de los estudiantes a menos que los profesores desarrollen las ideas y capacidades necesarias para facilitarlo. Los profesores pueden aprender y desarrollarse analizando, reflexionando y construyendo proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones. La colaboración entre ellos, puede constituir un espacio social y profesional que contribuya al desarrollo de centros escolares vivos y a hacer posible una manera de entender y ejercer la profesión docente que incluya como uno de sus núcleos básicos la renovación pedagógica.

La identidad docente debe ser reconstruida, con la premisa de que los docentes son profesionales que se desempeñan en las aulas, comprometidos con la formación de sus estudiantes.

Ser maestro o profesor no es algo que pueda identificarse con un tipo ideal de desempeño laboral o profesional dotado de características estables en el tiempo. Los centros escolares siguen con pautas organizativas de décadas pasadas, a la vez que se van introduciendo las nuevas. La imagen del docente sigue siendo la vieja imagen del profesional docente, mientras que las exigencias que se le plantean son nuevas y diferentes, y no pueden ser atendidas desde esa vieja subjetividad. Se hacen necesarias nuevas formas de trabajo docente, constitutivas de nuevas subjetividades. Los docentes se encuentran inmersos en una crisis de identidad.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.

En López 2006, se expresa que es recurrente que uno termine dialogando con docentes que se sienten desbordados, parados frente a realidades en las cuáles les es sumamente difícil desplegar sus aprendizajes y su experiencia. Los escenarios en los que tienen que trabajar, les resultan ajenos, y sus herramientas, poco eficaces. Los alumnos que les llegan, poco tienen que ver con aquel alumno para el cual fueron entrenados, dice López (2006), para aquel ante el cual sí sabrían qué hacer. Comparemos este concepto, con la frase rescatada en una de las observaciones de la investigación y que marcó un sentir generalizado: “No es mi culpa ni mi responsabilidad, otros lo tienen que solucionar y darme el alumno con el que yo pueda trabajar y hacer lo que me enseñaron a hacer”.

Esta idea, nos lleva al concepto de educabilidad. Este concepto remite, a identificar cuáles son los recursos que la escuela requiere de cada alumno para que pueda aprender. Se trata de comprender cuál es el conjunto de recursos y disposiciones que hacen posible que un niño pueda ingresar a la escuela y permanecer en ella, terminando su educación básica de modo exitoso.

A través de los lineamientos generales del sistema educativo, ya hay un alumno ideal plasmado en la propuesta, en los fundamentos, pero a esta definición formal que se da desde el sistema educativo y que se plasma en cada escuela, se suma una dimensión escolar, que se construye a partir de las disposiciones o prejuicios de sus docentes y directivos. Cada escuela plasma un alumno ideal en el que piensa cuando pone en juego las prácticas educativas. Cuando a las aulas llegan alumnos reales muy diferentes del alumno ideal, sus profesores, no saben qué hacer con ellos, y no pueden establecer una relación pedagógica sobre la cual fundar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Debemos aquí, replantear la pregunta, y en vez de crear el alumno ideal que se adapte a nuestra escuela, debemos plantear cuál es la escuela que necesitamos para poder garantizar la educabilidad: que el niño pueda ingresar en la escuela, permanecer en ella hasta terminar la educación media y aprender lo que debía aprender en ese tránsito.

En consecuencia, nos sumamos a la idea de educabilidad construida socialmente. El desafío es que todos los niños y adolescentes, puedan acceder a aquellos recursos que les van a permitir permanecer en las escuelas y aprender.

> *La educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos, sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, con las propiedades de una situación. La educabilidad se define en la relación educativa misma, y no en la naturaleza del alumno* (Baquero en López, 2006, 46).

Cuando no se entiende la educabilidad en términos de la relación educativa, y se define un alumno ideal, prescindiendo del conocimiento del alumno real, se produce una brecha. Esa brecha se alimenta con diferencias entre lo esperado por parte de las familias, del alumno y del entorno, con lo que realmente llega. Y esto, multiplicado por el número de alumnos que el docente atiende. Por lo cual, no se genera una brecha, sino múltiples brechas de diferentes dimensiones. El profesor, para subsistir en ese mar de brechas entre su alumno ideal y los reales, genera muchas veces una especie de alumno promedio o prevaleciente, al cual se dirige en sus clases. Los alumnos que más se alejan de este alumno promedio son los que se ven en mayores dificultades.

El docente crea como una matriz normativa, acerca del desarrollo deseable, y una grilla clasificatoria donde toda diferencia será leída como desarrollo deficitario o desvío inquietante. (Baquero, 2003). Se hace necesario, por lo tanto, operar sobre la brecha que se genera entre el alumno ideal y el alumno real.

López (2006) propone como solución para la disminución de la brecha entre el alumno ideal y el real, lo que él llama un 'universalismo equitativo', y que diferencia del viejo universalismo igualitario en el cual se daba a todos una oferta similar. Universalismo, pues todos los contextos educativos requieren desarrollar propuestas eficaces, trascendiendo esto a las escuelas de contextos deficitarios. Pero, debe ser un universalismo que renuncie al igualitarismo en sus propuestas, y que tenga la capacidad de promover en cada escenario social una propuesta diferente, por ello un universalismo equitativo.

Se necesitan escuelas que constituyan en educable a cada niño, capitalizando sus recursos, reconociendo sus particularidades y respondiendo a sus expectativas. Es un deber de los sistemas educativos fortalecer las capacidades de cada escuela, ofreciéndole los recursos necesarios para que puedan elaborar una experiencia escolar exitosa.

6.3.7. Plan de mejora organizacional

A partir del diagnóstico institucional, focalizando en el problema seleccionado, se transita con los actores institucionales en el diseño de un Plan de Mejora. Las fases y extensión del mismo, se acuerdan con las personas que integran el equipo constituido para la elaboración del mismo (la directora de la institución, y una docente con pase a docencia indirecta, que posteriormente fue sustituida por otra docente, por razones de salud).

El tema de las responsabilidades está fuertemente ligado a las soluciones. En la medida en que los docentes dicen no ser responsables de la situación, ni se sienten formados para

atender a este tipo de problemática se autoexcluyen de la solución.

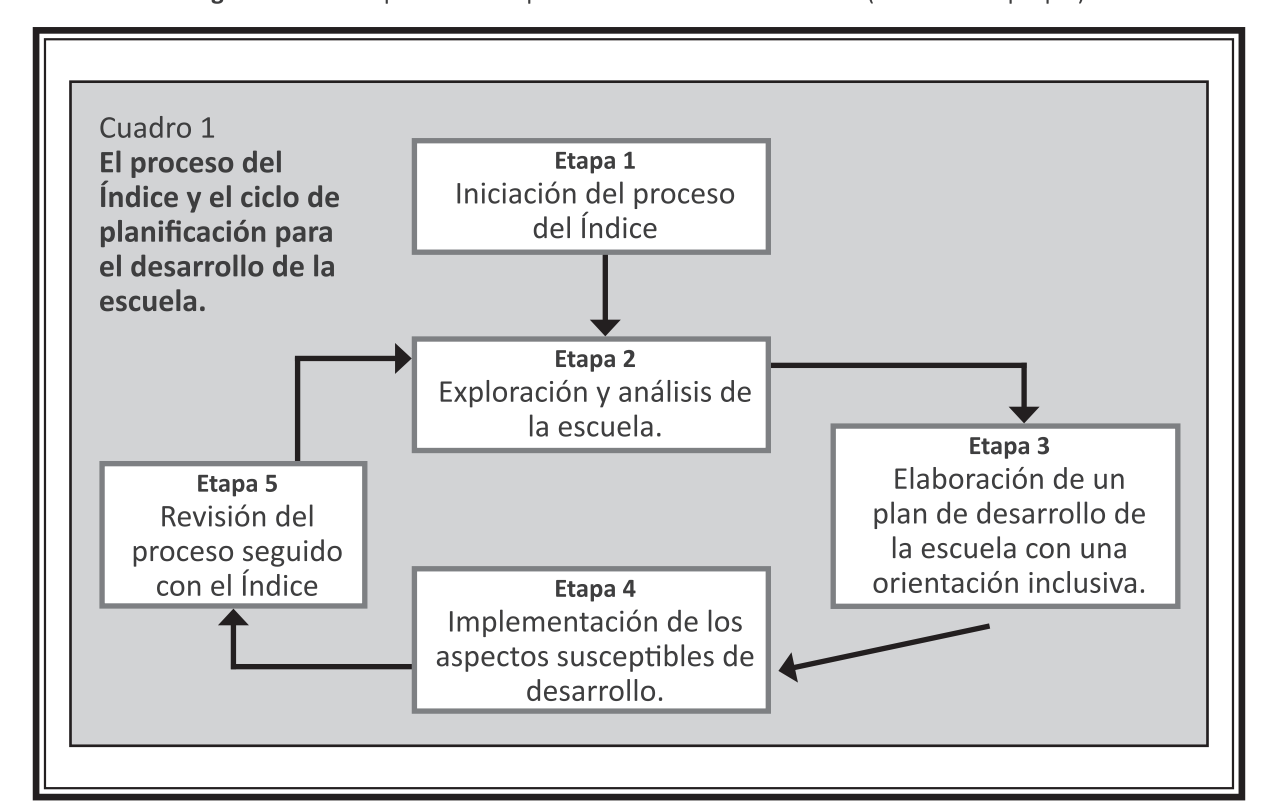
En los acuerdos con la organización con vistas al Plan de Mejora, se acordó que la dimensión pedagógica sería la más involucrada. Los actores involucrados en la implementación del plan son todos los docentes de los primeros de la tarde, más los recursos humanos que se vinculan con ellos.

El Plan de Mejora para la atención del problema detectado, se reconoce como un proceso en el que se presentan varias fases en forma circular, y una vez que se llega a un determinado paso, se vuelve a comenzar, con la retroalimentación de lo acontecido y el enriquecimiento de las experiencias adquiridas.

Hemos observado a lo largo del diagnóstico, comparando con otras instituciones que han avanzado en el tema de la inclusión y que lo han documentado, que esta ha dado un paso fundamental hacia los logros, al contar con un cuerpo docente comprometido que se reconoce falto de estrategias apropiadas para enfrentar la situación y que está dispuesto a trabajar en ello.

Se acuerda tomar como Plan de Mejora, la base proporcionada por el "Índice de inclusión" de la UNESCO (Booth, 2002). Se considera que, para el plan a desarrollar a partir de diciembre de 2008, se está en la etapa 3:

Figura 3. Ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela (Elaboración propia)



Se acuerda, asimismo, abrir los espacios de participación posibles que la política educativa de nombramientos en secundaria habilita. Se entiende que hubiera sido deseable contar con los docentes que serán parte del proyecto en el 2009, para la elaboración de las etapas 1 y 2, pero la realidad del modo de designación hace que sólo una parte de ellos tengan permanencia en el centro y en los primeros de la tarde en particular.
A continuación se detallan: (I) el plan de acción elaborado en el marco del plan de mejora, (II) un dispositivo de seguimiento para que los actores institucionales puedan ir monitoreando la marcha del plan y (III) estrategias de difusión de información sobre la marcha del proyecto y sus resultados:

Cuadro 3. Planilla integradora del Plan de Mejora

Objetivo general del Plan de Mejora
Mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas

Objetivos específicos		
I	**II**	**III**
Reducir el nivel de estrés de los docentes, ante la necesidad de atender la diversidad del alumnado con herramientas y recursos escasos.	Lograr la inclusión en el aula, como primera instancia, apuntando a la inclusión social del alumno.	Elaborar estrategias de aula que impacten en la vida de los alumnos.

Actividades	
1	**Constitución de un grupo coordinador del plan.**
2	**Armado de la presentación del plan de trabajo a los docentes de la institución.**
3	**Sensibilización de los docentes de la institución, para la puesta en práctica del plan de mejora.**
4	**Identificación y análisis, con los docentes directamente involucrados en el plan, de las prioridades a desarrollar, en el sentido de la inclusión.**
5	**Poner en práctica las prioridades.**

Dsipositivos para el seguimiento		
TÉCNICA PROPUESTA	**MOMENTOS DE APLICACIÓN**	**INDICADORES DE AVANCE**
Encuesta a los docentes (Dispositivo 2)	Primera semana de mayo y primera de septiembre.	El 70 % de los docentes se manifiesta con nivel de estrés medio bajo o bajo frente a su actividad profesional en los grupos atendidos por el plan.
Análisis de documentos	Primera reunión evaluativa. Segunda reunión evaluativa. Tercera reunión evaluativa.	Desciende el número de asignaturas insuficientes promedio, por alumno.

ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO	DESTINATARIOS
• Información permanente a través del mantenimiento del e-group. • Información en coordinación de centro (mensual).	• En todo momento, de manera electrónica. • En las coordinaciones de centro.	• Todos los docentes y funcionarios de la institución.

La educación inclusiva es una fuerza renovadora en la escuela que la desarrolla ya que amplía la participación. Se trata de una reestructuración de las prácticas docentes, de la cultura institucional y de la política vigente en la escuela, aspectos que fueron considerados en el Plan de Mejora, aunque no con el mismo grado de profundidad, sino en el que admite nuestro sistema educativo.

Un centro educativo que vive en la inclusión educativa, trabaja en un nuevo paradigma educacional, que respeta la diversidad y percibe al alumno desde su singularidad, teniendo como objetivo principal contribuir en la adquisición de conocimientos, y en el crecimiento personal, para que él se construya como ser global.

La escuela desde el paradigma de la inclusión, debe ser repensada. La aceptación de la heterogeneidad social, reflejada en la diversidad del estudiantado, nos debe hacer reflexionar acerca de nuevas formas de enseñanza que se adecuen a las condiciones de educabilidad del alumno. Los marcos institucionales deben ser flexibilizados, para procurar un mejor vínculo con las familias y la comunidad educativa.

El Plan de Mejora que se sugiere implica acciones conjuntas del centro educativo, la comunidad y la familia. Debemos tener presente que el abandono de la escolaridad es un proceso

cuyos síntomas no pasan desapercibidos para el adulto que mantiene estrecha relación con el alumno. En consecuencia, es necesario que ese adulto, ya sea padre, vecino o docente, encuentre apoyo en otros miembros de la comunidad local y escolar, a fin de interrumpir el proceso de abandono escolar antes de que se afiance.

En el marco contextual nacional, se están llevando a cabo acciones, desarrolladas conjuntamente por instancias gubernamentales y de la sociedad civil, dirigidas a crear las condiciones de igualdad de oportunidades para los niños, niñas y adolescentes en circunstancias de vulnerabilidad y riesgo social. Estas deben ser profundizadas y socializadas con el cuerpo docente, brindándole también al docente la posibilidad de reconstruir su práctica con apoyo concreto en el día a día.

Las coordinaciones institucionalizadas en los centros educativos, han ganado un espacio de reflexión y de intercambio de vivencias, en el que no siempre se ven productos intelectuales concretos, pero que resultan ser muy valiosas a la hora de compartir, ver otras miradas de un problema, crecer profesionalmente y disminuir el nivel de estrés con el que se trabaja hoy en los centros de ciclo básico en particular.

La forma de elección de horas docentes, que no aseguran la permanencia en un centro, el quehacer de la Unidad Reguladora, que adjudica alumnos a grupos que han empezado las clases dos meses antes, no como algo excepcional, sino como algo habitual, concursos para docentes y funcionarios, que se ubican en cualquier momento del año sin mirar cómo afectan a la vida diaria del centro, son dificultades que hemos encontrado, que parten desde el propio sistema y que la institución educativa no puede mejorar. Estas condiciones deberían ser modificadas desde la estructura del sistema, para dar respuestas más coherentes al problema de la inclusión.

6.3.8. Reflexiones finales

El Plan de Mejora que hemos diseñado, como lo fundamenta el trabajo, es una solución puntual a una problemática puntual.

La institución en la que se desarrolló la investigación tiene la fortaleza ya señalada de un cuerpo docente comprometido, que construye soluciones en equipo y que mantiene relativa estabilidad en el centro, guiados por una figura de dirección con fuerte poder de convocatoria para emprender desafíos.

El número de alumnos que se separan de la media poblacional del centro en cuanto a su educabilidad, es relativamente pequeño, frente a la realidad de otras instituciones y se sitúa mayoritariamente en un turno y en un nivel.

Todas estas características particulares posibilitan el desarrollo de este Plan de Mejora.

Muchas han sido las "ventanas" que hemos abierto en el marco teórico que dio sustento a este trabajo. ¿Por qué lo hemos hecho?

Hemos titulado al estudio "Reconstrucción de la identidad docente para la inclusión educativa de los alumnos", y creemos que esta acción exige abrir todas estas ventanas, indagar en los aspectos que a través de ellas alcanzamos, bajo la consideración conjunta de todos esos

elementos, para modificar el accionar, generando una nueva identidad docente.
En el Plan de Mejora se trabaja esta reconstrucción de la identidad para la inclusión educativa de los alumnos, en comunidad, con la participación de todos los involucrados.

Para el aporte en la comunidad, la reflexión individual es necesaria y se debe mirar a través de estas ventanas abiertas para enriquecer las respuestas, definiendo mejor las preguntas. Creemos que la educación, en la medida que sea capaz de encontrar nuevos métodos y estrategias, nuevas prácticas, y un cuerpo docente fortalecido por una nueva identidad que considere el lugar que le toca hoy desempeñar, puede permitir el desarrollo de ciudadanos que sepan y puedan convivir en forma democrática, no en forma selectiva sino en la inclusión de cada uno de los individuos de la sociedad.

6.4. Caso 2: Un desafío necesario: Articulación de la Educación Técnico Profesional y la Educación Inicial. El caso de estudiantes con hijos en la escuela[30]

Los escenarios educativos —tan dinámicos y cambiantes como la sociedad en la que vivimos— enfrentan hoy la necesidad de encontrar soluciones diversas para atender adecuadamente a un público diverso.

Las instituciones educativas que atienden jóvenes (adolescentes) no quedan excluidas de la responsabilidad de atender los públicos heterogéneos que reciben; enfrentan los problemas de abandono de estudio, deserción y exclusión del sistema educativo, entre otros. Se encuentran en la frágil franja de atención a poblaciones de vulnerabilidad en situación de riesgo de exclusión social.

Este artículo da cuenta del estudio realizado para la elaboración del informe final de Maestría de Gestión de Centros Educativos en la Universidad ORT de Uruguay. El estudio se inicia en un Centro de Educación Inicial, creado y administrado por una institución conformante del subsistema público de enseñanza técnica profesional, con el propósito de solucionar el problema de la atención de los hijos de sus estudiantes.

La investigación se realiza desde una perspectiva holística. En el marco de una metodología cualitativa, el "estudio de casos" permite abordar en profundidad una problemática de estudio: la atención de los hijos de estudiantes (niños menores de cinco años).

Muestra una realidad innovadora en nuestro escenario educativo: la convivencia de dos instituciones que, a la vez de cumplir con sus fines específicos, responden a la necesidad emergente de atender a los hijos de sus estudiantes, lo que nos lleva a analizar la gestión y la articulación institucional entre el subsistema y el centro educativo, la relación existente entre ambos e identificar las dimensiones de la organización más significativas para el trabajo. Resulta ser una puerta de entrada para analizar y comprender las organizaciones, las lógicas y culturas institucionales, los nuevos territorios sociales con sus particularidades históricas y coyunturas actuales.

---

[30] Aporte basado en la investigación realizada por Zózima González (2010) con la tutoría de Gabriela Bernasconi, como trabajo final del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

Nos introduce en una brecha de desigualdad: madres /padres en situación de pobreza, que integran un grupo vulnerable en riesgo de exclusión social y no tienen resuelta la atención de sus hijos. Presenta a los actores sociales con sus culturas y necesidades, lo que permite aquilatar la potencia que las redes culturales y sociales tienen para favorecer u obstaculizar los procesos de exclusión e inclusión referidos al estudio y al trabajo. Permite descubrir los valores que, como herramienta de retención e inclusión estudiantil, puede llegar a tener un centro de estudios por atender a los hijos de sus estudiantes en el mismo horario de clases, en la misma institución.

Aspiramos a que este modelo innovador de atención a problemáticas y necesidades específicas de grupos de estudiantes trascienda a las instituciones y a los actores involucrados y sea reconocido como una herramienta de inclusión y retención educativa y de atención a otras problemáticas similares en el ámbito laboral.

6.4.1. Con miras a nuevas configuraciones institucionales: de la teoría a la práctica por la gestión

Una sociedad que golpea a la puerta

El mundo actual exige crear las condiciones que aseguren el aprendizaje durante toda la vida, cumplir con el derecho a la educación, capacitar para el ingreso al campo laboral, atender a la diversidad, así como formar ciudadanos capaces de desempeñarse activa y productivamente en la sociedad.

La cuestión social se mezcla con los cambios en la cultura, en especial en la cultura de la infancia, la adolescencia y la juventud. No es raro constatar que el lenguaje y la cultura de la escuela no coinciden con los de los niños, adolescentes y jóvenes. Cada uno de esos ámbitos parece obedecer a lógicas y dinámicas disímiles que no se complementan y, a veces, hasta se contradicen y entran en conflicto

Los contextos de cambios y transformaciones se dan tanto en la sociedad como en la escuela. Es necesario identificar, conocer y comprender para atender la diversidad; construir las condiciones necesarias para que cada ciudadano efectivamente vea cumplido su derecho a la educación. Es necesario procesar un intercambio de nuevas miradas, lenguajes, culturas y problemáticas para asegurar el aprendizaje durante toda la vida (Toffler, A.1995).

La morfología de las sociedades tiende a adoptar nuevas configuraciones. En especial, en los países de mediano desarrollo de América Latina se habla del surgimiento de una “nueva cuestión social”. Entre otros fenómenos, se observa no solo una marcada desigualdad en la distribución de los ingresos, sino también la aparición de fenómenos tales como la pobreza crónica y la exclusión social (CEPAL 2008). Muchas han sido las “ventanas” que hemos abierto en el Marco Teórico que dio sustento a este trabajo. ¿Por qué lo hemos hecho?

La apertura de la escuela a su entorno constituye un puente que pone en conexión el mundo escolar con los entramados culturales, sociales, vecinales y solidarios, teniendo todos ellos en común el afán y la mentalidad educativa que, ciertamente, va más allá del recinto escolar. El contexto no es un referente “ajeno” a la organización sino que es, en sí mismo, objeto de intervención, por lo que debe ser estudiado en profundidad.

Las instituciones son redes de significados, conjuntos de normas sociales y esquemas de pensamiento construidos socialmente a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción de los miembros de la organización y su contexto.

Una escuela que debe abrir nuevos espacios

La escuela necesita abrir sus ventanas y refrescar sus principios educativos y, en especial, su relación con el medio en el que habita, ambos mundos están obligados a interactuar, aún sin conseguir entenderse del todo.

La escuela, con una organización peculiar y con una cultura propia construida socialmente genera estructuras, roles y patrones de acción. Al mismo tiempo, la cultura adolescente o juvenil es un lenguaje, una forma de auto-presentación, una estética, un conjunto de criterios de percepción y valoración, un mundo de fantasías y proyectos que muchas veces entran en conflicto con la cultura escolar. Este desencuentro es cada vez más frecuente en las instituciones.

La escuela tiene como objetivo influir en la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones y, de ese modo, prepararlas para integrarse a la sociedad en su conjunto; es importante, entonces, adoptar un punto de vista relacional para entender los complejos intercambios entre escuela y sociedad.

Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes a pesar de los cambios que se operan (en la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología), se convierten en anacrónicos o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional, es decir, pierde vigencia. Por lo tanto, lejos estarán de responder a las exigencias de la actualidad y de alcanzar los niveles de calidad esperados.

Se instala la necesidad de aumentar la calidad y la eficiencia de los servicios prestados, propiciando la modernización de los estilos de planificación y gestión para lograr una educación de calidad abierta a los requerimientos de la sociedad. Se instala la necesidad de aumentar la calidad y la eficiencia de los servicios prestados, propiciando la modernización de los estilos de planificación y gestión para lograr una educación de calidad abierta a los requerimientos de la sociedad.

Las instituciones de calidad —al decir de Joaquin Gairín (1999)— orientan su actividad a satisfacer las necesidades y expectativas de sus usuarios. Los centros educativos tendrán que considerar sus clientes externos e internos, en referencia a alumnos, padres, personal del centro, autoridades y entidades socioculturales.

No alcanza con esperar que vengan, tampoco alcanza con que entren

La escolarización constituye un reto para la política educativa cuando se la interroga desde la perspectiva de la inclusión y el riesgo de la exclusión social. Por una parte, es preciso mantener en las instituciones a los hijos que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, que no alcanzan a completar los años de estudio que marca la obligatoriedad legal; por otra parte, es preciso que quienes están escolarizados tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y los mismos logros en el desarrollo de conocimientos básicos poderosos y relevantes.

La pobreza, la exclusión de estudiantes del sistema educativo y la maternidad/ paternidad de estudiantes adolescentes constituyen un desafío mayor para los actores e instituciones escolares. Estos, en muchos casos, se han visto obligados a atender las expresiones más dramáticas y urgentes de la exclusión social de las nuevas generaciones (el hambre, la enfermedad, la violencia, la drogadicción, etcétera), sin "entender" del todo sus raíces, causalidades estructurales y, principalmente, sin contar con los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas y suficientes.

El concepto de exclusión refiere a diversas privaciones a las que son sometidas las personas que son apartadas de bienes, recursos y derechos esenciales. La exclusión- al decir de Escudero (2005) tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias, los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural, son los más perjudicados en y por la escuela.

Procede hablar no solo de sujetos en riesgo sino de condiciones sociales y escolares que representan para ellos entornos de riesgo y de vulnerabilidad. Algunos autores (Sen, 2001; Tezanos, 2001) la definen como un continuo, como un trayecto que puede trazarse entre la inclusión y la exclusión, sometido a múltiples factores e influencias. El término "vulnerabilidad" o la expresión "riesgo de exclusión", son utilizados para designar zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión. Esta precisión permite reconocer expresamente el carácter relacional del fenómeno al que nos estamos refiriendo. Dentro del continuo al que hacemos alusión, también procede identificar, como lo hace Tezanos (2001), situaciones o zonas de "inserción" que corresponden a ciertas actuaciones, programas o medidas con las que la sociedad —o en nuestro caso los centros escolares—, tratan de responder a los estudiantes tipificados en riesgo, con la intención de contrarrestar e incluso erradicar la consumación de su exclusión definitiva.

La maternidad/paternidad adolescente precoz y la deserción educativa se asocian en un círculo que reproduce pobreza; la reproducción demográfica aumenta en los sectores más vulnerables. El informe CEPAL 2008; sobre Juventud y Cohesión social en Iberoamérica; concluye que en la mayoría de estas madres el embarazo está asociado a la deserción del sistema educativo. Con ello no solo debilitan sus posibilidades de realización personal, reducen sus oportunidades de empleo y se aíslan de los importantes ámbitos de socialización que constituyen los centros de enseñanza, sino que inhiben el desarrollo de uno de los activos más importantes que pueden transferir a sus hijos. También crece la probabilidad de que el hijo no cuente con el soporte material y emocional del padre, ni con el capital social que este podría transferirle a través de vínculos familiares y no familiares.

Comprender las nuevas necesidades adolescentes y las culturas juveniles

La OMS (1999) fija los límites de la adolescencia entre los 10 y 20 años y la considera como el período de vida en que se adquiere la capacidad reproductiva, se transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y se consolida la independencia socio-económica.

Al hablar de los adolescentes, la socióloga Cecilia Rossel (2009) sostiene que cuando se habla de adolescencia y juventud no debería describirse una etapa o períodos claramente diferenciados entre sí, por entender que se abre progresivamente a una vida social en la que los procesos cambian según el encuadre histórico, social, familiar y personal.

Interesa destacar los aportes de Marcelo Urresti (1999) que refieren a los “espacios propios” que construyen los adolescentes, redes de contención afectiva en los que rearticulan los mecanismos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad. Representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. Brindan una pertenencia efectiva y vehiculizan las referencias primeras de los procesos que deconstruyen las identidades infantiles heredadas. Funcionan como programas culturales en los que se puede reconocer la similitud de las prácticas: las formas de portar la vestimenta, las maneras de pararse, establecer distancia o proximidad, caminar o bailar, los rituales de la conquista amorosa, la provocación y la pelea, las formas de hablar, los temas predilectos, los acentos y las jergas, entre otros tantos.

Estos factores no dan el mismo resultado si se combinan o no con la escuela, ni tampoco es igual si se valora o no lo que se puede aprender en la escuela, ni es igual si se prefiere o no participar en otras actividades sociales. No son iguales las redes, no se combinan los factores de la misma manera y el proceso de socialización no se orienta hacia los mismos objetivos.

Silvia Duschatzky (1999) sostiene que, en general, prima la idea de que las adolescentes pobres encuentran una respuesta positiva en su entorno social ante la maternidad; parecería que, fuera de la maternidad, estas mujeres encuentran un vacío en cuanto a alternativas de roles de desesperanza con respecto a oportunidades de realización personal; el romanticismo y la avidez de afectos pueden interpretarse como formas de enriquecer la significación de sus vidas.

Las respuestas que ellos esperan y los reclamos sin voz

La Educación Inicial abarca la etapa evolutiva que va de los 0 a los 6 años, siendo estos los cimientos de una práctica de educación permanente. Su papel en el mundo actual va más allá de su formación pedagógica, para constituir una respuesta a los problemas de la comunidad entera y un derecho tanto del niño como de la familia.

Los programas destinados a la atención y educación de los niños pequeños son un medio para garantizar sus derechos, mejorar su bienestar y prepararlos para su ingreso en la escuela primaria. Introducen hábitos y procedimientos de conducta que favorecen el desarrollo de la socialización, la convivencia saludable con los demás niños y adultos.

Los niños de las familias más pobres y excluidas en el plano cultural tienden a obtener resultados —en la escuela primaria— inferiores a los alumnos de hogares más acomodados. La neutralización de los “handicaps” originados en un medio ambiente social desfavorecido exige una serie de acciones de tipo social global que vayan a atacar directamente las causas.

Se entiende que es preciso que todos los niños inicien la educación básica en idénticas condiciones de partida; para ello resulta imprescindible un período previo de escolarización formal en la que los niños vayan adquiriendo los prerrequisitos mínimos para poder acceder en condiciones mínimas suficientes a la enseñanza reglada.

Desde mediados de la década de los noventa comienza a acentuarse la situación de pobreza y extrema pobreza en los hogares con niños y adolescentes de nuestro país, adquiriendo dimensiones aún mayores en los primeros años de esta década, proceso reconocido como

"infantilización de la pobreza". Si bien la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes dice, en el art. 24, que todas las personas menores de 18 años tienen derecho al más alto nivel de salud a través de la promoción, prevención, atención y rehabilitación, los datos muestran una realidad que está lejos de esos propósitos.

La enorme deuda social que América Latina mantiene con la infancia se fundamenta en dos realidades que han sido constatadas: por un lado, la importancia central que los primeros años de vida tienen para el desarrollo integral posterior del individuo y, por otro lado, una compleja realidad que en la actualidad nos muestra cómo la inequidad y la exclusión social tienen su más cruel reflejo en esta etapa central de la vida. Así se torna evidente que la superación o el mantenimiento definitivo de las diferencias de origen tienen lugar durante la primera infancia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) recomienda invertir temprano en la niñez. Se plantea que los gobiernos deberían invertir más dinero en los niños durante sus primeros seis años de vida para reducir la desigualdad social y apoyarlos —especialmente a los más vulnerables—, a tener una vida exitosa y feliz.

Los centros escolares son organizaciones participadas de diferencias personales, sociales, culturales; constituyen escenarios donde se dan cita y se relacionan personas y grupos de las más variadas procedencias y características particulares. Constituyen un objeto de estudio multidimensional, motivo por el cual las teorías funcionan en el marco de diferentes perspectivas de comprensión y de análisis.

Imaginando respuestas y haciendo que las cosas sucedan

Graciela Frigerio (1994) define la institución como el conjunto de normas que delimitan dentro de un sistema aquello que se considera legítimo y lo diferencian de aquello que no lo es. La estructura formal será el instrumento del que se dota la organización para alcanzar sus metas; existe con independencia de las características particulares de los miembros y con su diseño se busca minimizar esfuerzos y maximizar resultados.

Las dimensiones y procesos tienen significación en la vida de los centros educativos y también son, uno a uno o relacionados entre sí, aspectos implicados en la calidad de la educación institucional. Estas dimensiones relacionales y culturales, quizás más dinámicas que formalizables, llevan a explorar aspectos referidos a la comunicación en la organización y su mejora; a las interacciones entre sus miembros, tengan éstas un carácter micropolítico o un carácter profesional, a las relaciones con el entorno y a la cultura que va generando y configurando la organización escolar.

El dinamismo y complejidad de la organización educativa, hacen necesario visualizar los componentes que determinan su funcionamiento estructurado y multidimensional; para ello, nos remitimos a la clasificación que hace Graciela Frigerio (1992) de las dimensiones que la integran: la dimensión pedagógico-didáctica, que remite a los fines y objetivos de la Institución en la sociedad; la dimensión organizacional, que hace referencia al gobierno de la Institución, organigrama, canales de comunicación, uso de tiempos y espacios; también la dimensión administrativa, que alude a las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la Institución, evalúa a sus actores en relación a la capacidad de adaptación y cumplimiento de las actividades. Por último, la dimensión comunitaria, que señala las relaciones

con el contexto, que pueden determinar instituciones abiertas o cerradas, según sea el grado de participación de los actores sociales en la institución educativa.

Es necesario considerar también las dimensiones específicas de la organización escolar. La dimensión histórica y la evolución social, son las que configuran esencialmente el modelo de escuela y determinan el funcionamiento. La dimensión sociológica caracteriza de modo estamental y global a los grupos sociales que en ella actúan. Las formas de hacer, que a partir de esa realidad se consolidan, constituyen la cultura escolar con variadas implicaciones en la realidad de los centros docentes y en el desarrollo profesional de las personas que ejercen su actividad.

Nuevos roles de apoyo y estrategias de mejora para nuevas configuraciones institucionales

La escuela que conocimos ha realizado generalmente su tarea de manera independiente, y aún muchas veces aislada, de la comunidad educativa más amplia y de la sociedad en la cual se inserta. Hoy, como hemos visto, el escenario ha cambiado y las nuevas configuraciones institucionales requieren construir nuevos vínculos y nexos con la comunidad, dando cabida a nuevos agentes, construyendo redes y abriéndose a nuevos roles institucionales. El rol del asesor aparece como uno de ellos.

Todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Surge así el **agente de cambio** como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

Estos conceptos aluden al rol que cumple el asesor, para generar el cambio en la organización para la que trabaja; actúa sobre la organización en su conjunto: estructura, tecnología, ambiente y as personas para facilitar la implantación del cambio deseado. Su rol es de *facilitador*: proporciona información, sugerencias, acompañamiento y otras acciones como apoyo ante las dificultades, motivación, sensibilización sobre las necesidades del cambio. Ayuda a fundamentar y gestionar los cambios que son introducidos en las organizaciones; es capaz de contextualizarse, a la vez que analizar los escenarios para dar el soporte necesario de la mejora.

En nuestra investigación buscamos integrar nuestra visión a las visiones y saberes que tenía la organización sobre sí misma. Como asesores, asumimos el desafío de intentar ser agentes de cambio, realizamos el diagnóstico sensibilizando a los actores para involucrarlos y asegurar su participación durante el proceso de trabajo, comunicando e interpretando el mismo para tender a una percepción compartida y validada por los interesados, procurando el involucramiento de los actores, especialmente por la dirección para diseñar a partir del mismo, y en forma conjunta, un Plan de Mejora Organizacional que se posicionará como un verdadero puente entre la teoría y la realidad con chance de oficiar como una herramienta para el cambio cultural.

En este sentido, entendimos que una organización que aprende es aquella que implementa de forma eficaz y satisfactoria planes de mejora, en la cual el aprendizaje oscila entre aprender por saber utilizar la experiencia acumulada y explorar nuevas acciones respondiendo de modo innovador. Nos referimos a generar nuevas competencias en los miembros de la organización, lo que a su vez comporta, como dos caras de la misma moneda, la experiencia de una actividad calificadora o formativa y la necesidad de que toda la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a aprender.

6.4.2. El proceso de trabajo

Se trabajó en un Centro de Educación Inicial estatal, que a los efectos del estudio denominamos CENTRA. Fue creado y es administrado por el Consejo de Enseñanza Técnico Profesional, institución estatal de enseñanza técnica que llamamos CETP. El CETP funda el CENTRA en el año 1994, con el propósito de solucionar el problema de la atención de los hijos de sus estudiantes. El CETP es responsable de la provisión de los recursos humanos, materiales y financieros del CENTRA.

El Dr. Joaquín Gairín (1994) considera que las comunidades formativas pueden analizarse en sí mismas, pero no pueden entenderse sin considerar el contexto organizativo e institucional que las ampara y posibilita. Creemos que una educación que quiera responder a los nuevos desafíos no tiene suficiente con modificaciones estructurales; precisa ordenarse desde realidades concretas, contando con profesionales que las conozcan e intervengan en ellas.

Cada organización se encuentra en un entorno particular al que se halla vinculada inextricablemente. Este entorno proporciona múltiples contextos que afectan a la organización y su desempeño, lo que ella produce y la manera en que funciona.

Para conocer y comprender el contexto de la institución en que se realiza el trabajo, resulta necesario explicar cómo funciona nuestro sistema educativo. La Ley General de Educación, promulgada con el Nº 18437 en el año 2008, es el marco legal en que se desempeñan las instituciones educativas de nuestro país. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) fue creada el 28 de marzo de 1985 por ley Nº 15.739. Los Consejos de Educación Inicial y Primaria y de Educación Técnico-Profesional (UTU) son los órganos de la ANEP que regulan, respectivamente, dichos niveles de educación. El Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tiene a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos) la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas). Esta dirigida a personas de quince años y más.

Al mismo tiempo, el CENTRA requiere autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para poder funcionar. El artículo 97 de la Ley General de Educación expresa que toda institución que desarrolle actividades de educación de niños y niñas, entre cero y cinco años de edad, en forma presencial, por períodos de doce horas (o más) semanales, deberá estar habilitada o autorizada para funcionar por los organismos competentes: Administración Nacional de Educación Pública, Ministerio de Educación y Cultura o Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

El sistema de cobertura estatal es gratuito y la educación es obligatoria a partir de los 4 años. Si bien estamos transitando un proceso de cobertura que incluya los 3 años, la Ley de Educación no incluye dentro del sistema formal la atención de los niños de primera infancia. Dicha franja etaria debe ser atendida por el sistema no-formal. La misma ley expresa que el sistema educativo formal atenderá niños de 3, 4 y 5 años, por lo que inferimos que los niños de edades más tempranas quedan excluidos y deben ser atendidos por el Sistema no-formal.

El CENTRA obtuvo dicha autorización en octubre del año 2004, según consta en su documentación oficial; por este motivo se rige a la vez por las reglamentaciones del CETP y del CEIP. Para resolver esta inusual situación administrativa se ha asimilado al CENTRA a una institución de Educación Inicial Privada, por no estar administrado directamente por CEIP.

La investigación se realiza a partir de la demanda formulada por los directivos del centro educativo de educación inicial: “Difundir los valores del CENTRA para que sea conocido y reconocido dentro de la institución”. En este sentido, los directivos del CENTRA plantearon su preocupación por la escasa información que tenían los estudiantes del CETP con respecto a la existencia del CENTRA, al mismo tiempo consideraban que las autoridades jerárquicas del subsistema respectivo no reconocían los valores del proyecto institucional.

Con el fin de formular una propuesta de intervención orientada a la mejora de la misma, se procede a implementar un estudio diagnóstico que tiene por objeto comprender la problemática planteada y así trazar un punto de partida desde donde formular una propuesta de intervención.

Seleccionamos un conjunto de unidades de análisis del universo de estudio de acuerdo a determinados criterios (que detallaremos más adelante) que consideramos relevantes, en función de nuestro objetivo que era “Comprender la demanda y obtener datos que permitieran elaborar un plan de mejora que respondiera a la misma”.

Nuestro proceso de investigación fue inductivo. Seguimos un diseño de investigación estratégico, flexible; la selección de técnicas respondió a nuestra manera de ver, a las necesidades de la investigación y a las características de las fuentes. Transitamos por distintas fases de estudio:

- Identificación de la demanda.
- Comprensión del problema.
- Reconocimiento de necesidades.
- Acuerdos con la organización.

Trazamos una línea de trabajo dirigida a las madres estudiantes, por considerar que integran la población vulnerable que da sustento ideológico al proyecto. Nos decidimos por una muestra intencional en cantidad y calidad, y elegimos el grupo de madres estudiantes, por constituir el mismo grupo objetivo al cual se dirige la propuesta fundacional: madres estudiantes con hijos en el CENTRA. Las catalogamos como informantes claves para obtener los datos significativos y entender su cultura, sus necesidades, para conocer sus redes sociales y grupos de pertenencia, sus historias, sus territorios, sus modalidades de comunicación,

sus identidades socio-culturales, sus subjetividades y percepciones de la realidad compartida con sus grupos de pares. Pensamos que darían cuenta de sus redes sociales, medios de comunicación utilizados, sus puntos de encuentro, entre otros datos útiles para responder a la demanda. Otra línea de acción estuvo referida a conocer diferentes aspectos de las instituciones involucradas, sus vínculos, los estilos de gestión, la cultura organizacional, estilos de comunicación.

La triangulación de los datos obtenidos permitió validar hallazgos mediante contraste y confrontación; fuimos triangulando técnicas y datos, buscando analizar un mismo fenómeno (comprender a la población de madres estudiantes del CETP) a través de diversos acercamientos: relevamiento y análisis documental, entrevistas en profundidad a madres estudiantes (mediante una muestra intencional, no estadística) y encuestas (censales) a las madres del CENTRA que eran estudiantes del CETP. Al triangular los datos obtenidos analizamos y comparamos la información obtenida en diferentes momentos mediante las técnicas señaladas.

La técnica del "iceberg" (Vandenberghe y Staessens, 1991; Schein, 1990) como dispositivo de análisis, nos permitió introducirnos en las lógicas internas de la dinámica institucional. Logramos visualizar, desde lo explícito, las prioridades institucionales y también inferir supuestos básicos a partir de los cuales se construye y sostiene la cultura institucional.

Permitió establecer la relación existente entre los elementos tangibles –surgidos de la observación, de la encuesta y de las entrevistas- y los intangibles (creencias, valores, supuestos). El análisis se realizó en tres niveles de profundidad:

1. El primer nivel a través de los datos visibles. En este ámbito fueron significativas las palabras que se dijeron o encontramos escritas en los documentos, las situaciones observables a simple vista, los comportamientos de las personas, los espacios, el clima, el funcionamiento.

2. El segundo nivel de análisis nos proporcionó una serie de elementos que la institución priorizaba y que era posible visualizar a través de las palabras, material escrito, objetos u eventos.

3. El tercer nivel hizo referencia a elementos que no habían sido explicitados y constituían las bases de la cultura institucional, los valores, las culturas y sub-culturas, las diferentes visiones, concepciones, los supuestos de base de la organización, las lógicas diferentes que sustentaban los modelos de gestión en ambas instituciones.

Con los datos obtenidos en el análisis:

a. Identificamos las dimensiones involucradas: organizacional, comunitaria, administrativa, los problemas y posibles causas de los mismos.

b. Elaboramos un inventario de recursos institucionales (humanos, materiales, físicos, tecnológicos) y del entorno, disponibles para el desarrollo del plan.

c. Compartimos el diagnóstico con los actores institucionales y logramos alcanzar una percepción y comprensión del problema. Hicimos una propuesta inicial con alternativas

posibles para enfrentar la situación problemática, atendiendo a las necesidades detectadas y a los recursos disponibles.

d. Planificamos la acción, el conjunto de actividades o intervenciones dirigidas a corregir los problemas, responder a la demanda, mejorar lo que se muestra que no coincide con lo deseado. De acuerdo con los resultados alcanzados establecimos las prioridades.

6.4.3. Hallazgos

La investigación nos ha permitido aprender sobre las particularidades de la institución, sus contextos, culturas, estilos de gestión, principales problemáticas y sus posibles causas, lo que traduce un escenario complejo y diverso, en el que se ha diagnosticado temáticas y problemáticas dignas de atención para diseñar un plan de mejora organizacional. El impacto de estos resultados favorece la construcción de una "nueva mirada" de las organizaciones y resulta ser un desafío necesario para gestionar la convivencia de dos instituciones que por su proyección social convocan.

Diferentes modelos educativos en convivencia. Educación Inicial (CENTRA) y Educación Técnico Profesional (CETP): los fines de cada uno son específicos. Según datos extraídos del proyecto del CENTRA, tiene como propósito brindar atención integral a niños de 1 a 5 años (hijos de estudiantes y funcionarios del CETP), mientras que el CETP, según datos obtenidos en su página web, tiene como finalidad específica capacitar para el trabajo calificado a personas desde 15 años de edad (Ley general de Educación).

Escasas señales de una visión compartida entre las dos instituciones. Presentan aspectos que harían pensar en dos instituciones separadas, con propósitos y modelos de gestión diferentes; tienen dificultades de comunicación intersectorial e institucional. Ambas se presentaban balcanizadas: los actores de cada una de ellas se mostraban preocupados por sus problemáticas particulares, "cada uno en lo suyo". No encontramos indicios de cultura colaborativa entre ellas; faltan acuerdos institucionales.

Particularidades administrativas que dificultan el establecimiento de vínculos y sentido de pertenencia. Si bien el CENTRA es un centro autorizado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que funciona en una institución pública (CETP), está asimilado a una institución privada por la razón de no depender administrativamente del CEIP.

Identidad organizacional del CENTRA. La particular situación administrativa (responder tanto al CETP como al CEIP) y la identidad pedagógica focalizada en la educación inicial no favorecen la adscripción espontánea de los docentes del CENTRA a la institución CETP o su sentido de pertenencia natural a la misma. Estos lazos deben ser fortalecidos mediante acciones concretas debidamente articuladas mediante claros lineamientos desde la gestión que mejoren la comunicación entre ambas instituciones. No fue posible acceder al organigrama institucional del CETP; este dato resultaba ser significativo para comprender la identidad del CENTRA y hacer visible su dependencia administrativa con el CETP.

Escasas señales de articulación de acciones y proyectos entre el CETP y el CENTRA Esta particularidad puede generar tensiones por la coexistencia de diferentes lógicas de gestión

por limitar la autonomía del CENTRA. Cada uno de esos ámbitos parece obedecer a lógicas y dinámicas disímiles que, lejos de complementarse, a veces hasta se contradicen y pueden generar tensiones.

Falta de conocimiento de la existencia del CENTRA por parte de los estudiantes. De las encuestas surge que la mayoría de los estudiantes llegan al CENTRA por información recibida en el mismo lugar de estudio; también por carteleras, folletos o página web. Mencionan también el "boca a boca" de familiares, otros estudiantes, vecinos del CETP y, en un caso, la TV.

Exiguas orientaciones de políticas de comunicación organizacional vinculantes. Involucra a las acciones de comunicación organizacional interna (dentro del CETP) orientadas para difundir su existencia en los estudiantes de la organización (acciones que pueden realizar el propio CENTRA y las propias autoridades del CETP) y las acciones de comunicación organizacional externa (hacia afuera del CETP) para captar al público objetivo del CETP (Se constató una mínima mención en la página web del CETP y un folleto elaborado por el personal del CENTRA).

Escasa comunicación institucional con fines de difusión. Las estrategias de información y difusión realizadas se han apoyado en esfuerzos individuales, principalmente del CENTRA. La comunicación formal del CETP, en su página web, no incluye al CENTRA en la lista de beneficios que ofrece a sus estudiantes, ni alude al valor de la educación inicial por contribuir a crear mejores condiciones para sus hijos. Pudimos apreciar que la comunicación institucional e intersectorial se ha mantenido al margen de las nuevas tecnologías; no encontramos señales de que haya sido utilizada como forma de integración democrática. Las dimensiones relacionales y culturales nos llevaron a explorar aspectos referidos a la comunicación en la organización y su mejora, a las interacciones entre sus miembros, a las relaciones con el entorno y a la cultura que va generando y configurando la organización escolar. La subjetividad estatal se teje bajo la idea de una comunicación burocrática, general, centralizada, lo que limita su eficiencia y aleja de los niveles de calidad deseados al no satisfacer las necesidades de sus usuarios. La cultura adolescente es un lenguaje, un conjunto de criterios de percepción y valoración que no coincide con los lenguajes y cultura de la institución (Los estilos de lenguaje y sus expresiones particulares fueron observados en las entrevistas en profundidad realizadas a las madres).

Difusión del CENTRA no destaca su carácter de beneficio para estudiantes del CETP. El folleto de difusión realizado por el CENTRA destaca los importantes logros de gestión (reconocimiento de premios de calidad) y aspectos de su organización sin mencionar que es un beneficio para los estudiantes del CETP. Tampoco encontramos referencias al cuidado de la niñez, la promoción de su desarrollo, los impactos en los niños, niñas y en sus familias. El proceso de trabajo nos permitió reconocer y valorar la doble función que cumple el CENTRA que, más allá de atender a los niños, se ocupa también de sus madres brindándoles apoyo, acompañamiento, sostén afectivo y emocional .También reconocimos el valor que tienen el estudio y el trabajo para la vida de las madres encuestadas y entrevistadas.

Limitación de crecimiento de matrícula del CENTRA dada por el espacio locativo. Se hicieron análisis que arrojaron que podría incrementarse el cupo de atención en un 10 %

en las condiciones actuales. Se realizó un análisis estimativo de número de alumnos por grupo y por turno, considerando que un aumento del 10 % del número actual de alumnos (83) podría ser atendido con la organización actual. Existen espacios ociosos en algunos grupos y turnos, se cuenta con recursos humanos y materiales suficientes para ese incremento, sin necesidad de modificar la asignación presupuestal ni los recursos económicos ya asignados. Este cupo fue acordado en reunión con el equipo de dirección.

Alto nivel de satisfacción de los usuarios del CENTRA: madres y padres estudiantes del CETP. Estos usuarios están dispuestos a colaborar en proyectos institucionales de difusión. Nuestra investigación muestra también el valor que tiene para las madres del CENTRA en cuanto a la retención de ellas en el sistema educativo, debido a que con el fin de que sus hijos permanezcan en el CENTRA buscan otros cursos para continuar con sus estudios.

Preocupación por las limitaciones locativas del CENTRA. Es una preocupación constante de las autoridades y madres del CENTRA. La visita de cortesía realizada a la autoridad jerárquica superior permitió constatar que se tenía una similar visión: la preocupación por las limitaciones locativas para atender a más niños. Y no tanto la preocupación por atender la demanda que pudiera recibir de sus estudiantes con hijos, es decir, una posible demanda insatisfecha que no encontramos identificada y cuantificada.

6.4.4. Otros resultados

No hemos encontrado indicios de otras propuestas educativas semejantes al CENTRA, de orden estatal a nivel nacional en el sistema educativo formal. Mientras que desde la sociedad civil se realizan acciones dirigidas a dar soluciones para la atención de los hijos de estudiantes en circunstancias de vulnerabilidad y riesgo social. Sí hemos encontrado a nivel regional e internacional múltiples y diferentes estrategias de los sistemas educativos formales para atender las particularidades de estos colectivos que presentan alta vulnerabilidad al abandono escolar.

Tenemos la impresión de que cuando se habla de “diversidad” referida a las instituciones educativas, la bibliografía en general excluye la problemática de la maternidad/paternidad de los estudiantes, porque al referirse a los diferentes grupos nombra problemas de carácter individual u otros aspectos de orden social como: credos, déficit, situación económica y social del alumnado, etnias, culturas, etc.

Las normas legales vigentes y proclamas de congresos y organismos internacionales reconocen en sus enunciados el derecho a la educación pero, al no plantear soluciones ni crear las condiciones adecuadas para que se cumplan, quedan reducidas a discursos vacíos y las madres en situación de vulnerabilidad social continúan reproduciendo el círculo de pobreza.

El sistema educativo formal atiende niños a partir de los 3 años; esto significa que las madres y los padres no tienen resuelta la atención de sus hijos menores de esta edad. Se requiere un tipo de atención diferente, que cuestione las rutinas establecidas en la organización y su estructura, más aún en los primeros años de vida.

Consideramos conveniente iniciar un proceso de gestión de cultura colaborativa entre el CENTRA y el CETP, con el propósito de sumar esfuerzos y administrar recursos dirigidos hacia el mismo fin y al mismo tiempo, afianzar el sentimiento de pertenencia institucional en todos los actores. Aspirábamos a que el CETP se apropiara del proyecto CENTRA y que el CENTRA se sintiera parte del compromiso del logro de los fines del CETP.

Las líneas de acción que compartimos y consideramos fueron:

- Utilización de la información recogida para trabajar con las redes sociales e institucionales identificadas.

- Instalación de canales de comunicación e información utilizados por el público objetivo y dirigidos a los contextos en que se pudieran contactar con dicho público.

- Selección de contenidos de interés teniendo en cuenta los datos "culturales" obtenidos, para el público objetivo a quien estarían dirigidos los mensajes.

- Potenciación del trabajo en redes internas y externas con el uso de tecnología utilizada por el público objetivo, por considerar que haría posible el diseño de proyectos de difusión eficientes y de mejor calidad.

- Aprovechamiento de la "fuerza" de los padres que expresaron su deseo de colaborar.

- Optimización de los recursos organizacionales del CETP para profesionalizar y sistematizar la información que refiera al CENTRA.

Líneas de acción acordadas. A partir de las líneas de acción consideradas fue posible hacer acuerdos con la organización para desarrollar tres líneas de acción:

- Mejora de la comunicación interna.

- Mejora de la comunicación institucional.

- Mejora de la información al público objetivo.

6.4.5. Reflexiones finales

Consideramos que las innovaciones de los centros educativos que debemos potenciar y apoyar son las que procuran la institucionalización del cambio; lo plantean como una mejora y lo orientan a producir transformaciones reales con incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Descubrimos un universo de oportunidades para que la vulnerabilidad de los grupos de estudiantes con hijos en situación de riesgo de exclusión del sistema educativo se transforme en una fortaleza institucional de retención. Más aún, una herramienta de inclusión

al sistema educativo y al mercado laboral calificado, a la vez que permite asegurar a los niños estimulación y atención oportuna y precoz.

Planteamos la importancia que tienen los grupos juveniles; se desprende la hipótesis de que si el estudiante en situación de vulnerabilidad se integra al grupo de pares del centro educativo, las chances de permanecer en el sistema educativo aumentan. Una hipótesis que diferentes estudios en el plano nacional e internacional tienden a confirmar.

La construcción de estrategias institucionales de retención escolar conlleva la responsabilidad de promover la continuidad y finalización de los estudios de las/los alumnas/os que se encuentran en situación de embarazo, maternidad o paternidad; responsabilidad que convoca y atraviesa al sistema educativo en su totalidad.

Hace falta un nuevo marco organizativo que abra perspectivas a las escuelas y que les ofrezca capacidad de decisión, posibilidades para colaborar con asociaciones e instituciones externas, apertura al exterior y flexibilidad organizativa. Hace falta un replanteamiento de los espacios y de los tiempos de enseñanza.

La educación de la mujer, junto con programas de salud y de atención a los niños pequeños, se convierte en una de las principales iniciativas para conseguir una mayor escolaridad de sus hijos, ya que facilitará su inserción laboral, incrementará los ingresos familiares y permitirá que los hijos puedan proseguir sus estudios durante un mayor tiempo.

Las herramientas institucionales de inclusión escolar orientadas a la promoción de la continuidad y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo podrán evitar situaciones de exclusión y discriminación, al crear espacios de atención a las temáticas relacionadas con situaciones de embarazo, maternidad y paternidad adolescentes; asegurarán mayor igualdad y democratización de las relaciones, fortaleciendo y acompañando de este modo el "derecho a la educación". Se trata de crear cultura de derechos.

Si la política educativa tiene como fundamento disminuir la deserción escolar y aumentar la retención y reinserción de los alumnos/ as puede encontrar una solución instalando centros de educación infantil para los hijos de sus estudiantes. Sería posible, también, pensar en articulaciones entre distintos subsistemas para generar redes de mutuo beneficio, optimizando los recursos individuales y potenciándolos por el trabajo en red.

Debería arbitrarse las medidas necesarias tendientes a asegurar a tales alumnos/as la posibilidad de que sus hijos/as —de 45 días a 5 años de edad— cuenten con centros de educación inicial y/o jardines maternales que funcionen en el mismo turno en que ellos cursan sus estudios. En nuestro país se requiere un cambio de estructura, ya que los horarios que rigen en todo el territorio son fijos y generales. Esperamos que el trabajo muestre también que las medidas o decisiones que generalicen —o universalicen— excluyen fatalmente a algún grupo en particular, por lo que consideramos pertinente plantear la necesidad de descentralizar y dar garantías para gestionar con calidad y eficiencia.

Se requiere en la política un componente de comunicación y movilización social por la infancia el que, además de visibilizarla mejor y posicionar el tema, impacte los imaginarios y la cultura en el sentido deseado, en cuanto llegar a la vigencia de una *cultura de derechos.*

La función de la investigación no se limita a encontrar respuestas puntuales, sino también a dejar preguntas planteadas. Nuestro proceso de investigación ha tenido las interrogantes como puntos de llegada y partida de las reflexiones y conclusiones, ha sido y seguirá siendo un proceso dinámico que permite seguir explorando y analizando.

Educar en la diversidad supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, en posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno el “menú” más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible a partir de lo que es y desde donde se encuentra. Supone resolver progresivamente y en la práctica, dilemas como uniformidad, diversidad, homogeneidad y heterogeneidad. La labor educadora crece en calidad y también en complejidad, a partir del momento en que desea mostrarse respetuosa con la diferencia y cuando procura dar una respuesta educativa adecuada que contemple esa diferencia.

La atención a la diversidad instala la necesidad de una búsqueda de soluciones para alcanzar la integración y construir una nueva cultura en las instituciones. Es necesario reconocer al alumno desde su singularidad para poder asegurar soluciones globales que atiendan efectivamente su particularidad.

> *Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.*

Gabriel García Márquez. La soledad de América Latina.
Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel

6.5. A modo de síntesis

• Los casos aquí presentados ponen en evidencia la multiplicidad de factores que inciden en la aparición de un fenómeno concreto en un cierto escenario educativo. Ello nos remite a la necesidad de contar con estrategias metodológicas claras que permitan abordar fenómenos específicos en escenarios complejos.

• Las investigaciones constatan la importancia de abordar de forma sistémica las problemáticas en cuestión, como forma de evitar focalizar acciones sólo a nivel de los aspectos emergentes de la realidad en estudio, más que sobre sus posibles factores causales.

• A partir de esta metodología, se identifican diversas posibilidades que surgen del análisis como alternativas de acción para resolver la situación en estudio, lo que tira por tierra algunas rutinas fuertemente consolidadas en educación que parecen confirmar que para un problema sólo existe una solución.

• Los procesos de registro y de análisis de datos orientados a partir de criterios metodológicos claros, surgen como procedimientos de alto valor para la gestión educativa, al favorecer la comprensión y operativa de los escenarios organizacionales en estudio.

• Finalmente los casos presentados dan cuenta de la importancia que reviste transitar por procesos que van del registro del dato a la elaboración de información oportuna, como estrategia de base que oriente el intercambio de opiniones y la toma de decisiones desde el ámbito de la gestión educativa.

6.6. Bibliografía referenciada

ANEP-CODICEN (2005). *Primer informe nacional* PISA 2003. Uruguay: Montevideo.

ANEP (2008a). *Consejo de Educación Primaria. PROGRAMA ESCOLAR 2008*. Disponible en http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf (consultado en marzo de 2009).

ANEP-CODICEN (2008b). *Censo Nacional Docente.* Uruguay: Montevideo.

Arias Valencia, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.* Disponible en: http://www.scribd.com/doc/7061189/Arias-MM-La-Triangulacion-Metodologica (consultado en octubre de 2009).

Bárcena, A. (2008). *Discurso de asunción como Secretaria Ejecutiva de CEPAL.* Disponible en: http://octavioislas.wordpress.com/2008/07/03/1344-cepal-alicia-barcena-asue-como-secretaria-ejecutiva-de-la-cepal/ (consultado en marzo de 2009).

Baquero, R. (2003). *De Comenius a Vygotski o la educabilidad bajo sospecha.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Beltrán Llvador, F. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Pearson Educación. Disponible en: http://books.google.com.uy/books?id=h4X_eFai59oC

Bernstein, B (1989). *Clases, códigos y control*. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.

Blejmar, B.; Percia, M.; Kaminsky, G.; Frigerio, G. Compiladoras: Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: FLACSO MANANTIAL.

Bolívar, A. (2008). *Avances en la gestión e innovación de los Centros*. Ponencia. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* UNESCO.

Briceño, C. (2000). *Calidad y equidad en la educación. Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Guatemala. Disponible en: http://www.campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm

Cardozo, S. (2008). *Políticas de Educación.* En: Cuadernos de ENIA. Montevideo.

Cassasus, J. (2002). *Problemas de gestión educativa en América Latina*. Mimeo: UNESCO.

CEPAL/UNESCO. (2007). *Invertir mejora para invertir más .Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Serie Conferencias y Seminarios. Nº 43. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL/AECI (2008a). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar.* Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34372/Juventud_Cohesion_Social_CEPAL_OIJ.pdf

CEPAL (2008b). *Pobreza, exclusión social y desigualdad distributiva*. Diciembre 2009. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008_Cap1_Pobreza.pdf

CEPAL (2008c). *Superar la pobreza mediante la inclusión social.* Chile. Naciones Unidas. Disponible en: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/32358/dp_lcw174.pdf (consultado en Abril 2009)

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO 1990. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/documentos/Conderdelninio.pdf

Corea, C. Y Lewowicz, I. (2003). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas*. Argentina: Paidos.

Domingo, J. (2005). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Edit Octaedro – EUB. VV.AA

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera.* Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. et al. (2002). *Reflexiones sobre la educación de adolescentes y adultos. Problemas y desafíos en tiempos de crisis.* Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.

Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. vol. 9, n.º 1. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf

Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. “Cara y Ceca*”. 8ª Edición. Argentina: Troquel.

Frigerio, G. (1994). *De aquí y de allá, textos sobre las instituciones educativas y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fullan, M. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu.

Gairín, J. (1994). *Organización de los centros educativos. Aspectos básicos.* Barcelona: Praxis.

Gairín, J. (1999, 2ª ed.). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2007). *Las comunidades educativas de aprendizaje en el contexto institucional*. En Varios (2007). Las comunidades formativas de aprendizaje, una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia. La Paz: Asociación Española de Cooperación Internacional (AECI), pp.1-30

Gairín, J. (2008). “*Retos y perspectivas de la innovación en los centros educativos”* En V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Bilbao.

García Teske, E. (s.f.). *La inclusión educativa: un paradigma a construir en el Uruguay de hoy*. Disponible en: http://redinclusion.googlepages.com/LA_INCLUSION_EDUCATIVA.pdf

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

LEY GENERAL DE EDUCACION. 2009 .Ley Nº 18.437. Uruguay. D.O. Nº 27654

López, N. (2006). *Educación y desigualdad social* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: http://www.porlainclusion mercosur.educ.ar/documentos/Modulo4_Lopez.pdf (Consultado en marzo de 2009)

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistemas: la ambición de una teoría.* Barcelona: Paidós.

Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2010). Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica Documento de presentación. Consultado en: http://www.oei.es/linea3/inicial/#1

Melich, J.C. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación de Perú (2007). *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad.* Disponible en Internet: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3259 (Consultado en enero de 2009)

OMS (1999). Comité de los Derechos del Niño del Uruguay.

Ortega, F. (2003). La equidad en la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2º trimestre, año/vol XXXIII, número 002 Centro de Estudios Educativos DF México

Perrenoud, P. (2001). *Developer la pratique reflexive. Dans le metier d'ensignant.* Paris: ESF Editeur

Puigdellivol, I. (1998). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.

Rossel, C. (2009). *Adolescencia y juventud en Uruguay: elementos para un diagnóstico integrado. Viejas deudas, nuevos riesgos y oportunidades futuras*. En: SCHEIN, E.1997. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad* España: Ed. Alianza

Sen, A. (2001). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny, *Social Development Paper*, nº 1, Asian Development Bank.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2008). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

Schvarstein, L. (1991). *Psicología Social de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Schein, E. (1997). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Toffler, A. (1995). *La empresa flexible*. Madrid. Plaza & Janés Editores, S.A.

Torres Santomé; J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata

Urresti, M. (1999). *Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad.* Disponible en: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu3_Adolescentesconsumos culturales_Urresti.pdf (Consultado en mayo de 2009)

Vandenberghe, R. y Staessens, K. (1991). *Vision as a core component in school culture.* Annual meeting of the American Educational Research Association –A.E.R.A.—. Chicago.

Vázquez, M. I. (2007). *La metodología de casos: perspectivas de abordaje.* En: Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

WARNOK REPORT (1987). *Special educational needs*. Londres: HMSO.

CAPÍTULO VII

La formación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento

La formación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento.

Joaquín Gairín *(Universidad Autónoma de Barcelona, España)*
Diego Castro *(Universidad Autónoma de Barcelona, España)*
Marita Navarro *(Universidad Autónoma de Barcelona, España)*
David Rodríguez *(Universidad Autónoma de Barcelona, España)*

Resumen

La creación y gestión del conocimiento constituye un ámbito de reflexión e investigación de gran importancia para cualquier organización actual, así como una de las estrategias fundamentales para dar respuesta a la necesidad de actualización permanente que se nos plantea en nuestra sociedad, especialmente en relación a la formación de directores. Ambos tópicos, formación de directivos y trabajo en redes, consideramos que son de especial relevancia para la comunidad vinculada a RedAGE.

Tras unas reflexiones generales sobre la formación de equipos directivos y los retos de la creación y gestión desconocimiento, desarrollamos algunas experiencias llevadas a cabo por miembros del equipo de desarrollo organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona (http://edo.uab.es).

Desde el proyecto Accelera, se ha delimitado y experimentado durante tres años un modelo de creación y gestión de conocimiento en red para el ámbito educativo. La red Atenea, creada para directivos escolares, ha permitido profundizar en temáticas de interés práctico, generando documentos de interés y proporcionando herramientas para la intervención sobre la realidad. Asimismo, podemos hacer referencia a la Red Euterpe centrada en la formación de directores de escuelas y conservatorios de música y a la Red Coyhaique sobre desarrollo de equipos directivos en el ámbito municipalizado de la localidad de Coyhaique (Chile) durante los años 2008 a 2010.

7.1. Retos en la formación de directores

Muchas veces, la formación resulta ser la última esperanza para la renovación y cambio de la realidad educativa insatisfactoria. Como no sabemos qué hacer ante una realidad, vamos desplazando, cuando no son efectivas, las acciones desde la intervención directa a los agentes de la misma y de estos a los sucesivos procesos de condiciones de trabajo, selección, promoción y formación.

De todas formas, asumimos que la formación es importante, que puede enfocarse desde muchos puntos de vista y que la práctica nos remarca la importancia de las opciones que, al respecto, tomamos. Los próximos apartados tratan de justificar esas afirmaciones.

La **importancia de la formación** en un contexto cambiante y complejo como el actual es abordada en gran número de trabajos sobre aspectos analíticos y empíricos. Malapeira (1996), propicia el desarrollo integral de los niños y las niñas, vinculando la importancia y la necesidad

de la formación específica para los gestores universitarios. apostiya al respecto: "La reflexión que se pretende exponer sobre la necesidad de formación de los responsables de gestión será a partir de la realidad, es decir, desde el contexto universitario actual, más que desde un planteamiento teórico en el que más fácilmente se podría coincidir:

- nadie puede dudar de la importancia de este tipo de formación,
- nadie puede cuestionar el cambio experimentado en la educación,
- nadie puede negar la actual complejidad de la gestión universitaria a diferentes niveles y ámbitos,
- nadie se puede oponer a una cierta "profesionalización" de la gestión,
- nadie puede negarle un cierto aire "gerencial" a la gestión".

Zabalza, no obstante, comenta:

> *En lo que se refiere al profesorado implicado en gestión, ninguna crepitación ni ningún proceso de selección avalan una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión. Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan (Zabalza, 2002, p.157).*

En cualquier caso, la literatura al uso (Antúnez, 2000; Hargreaves, 1995; Pelletier, 2003; Rodríguez, Rotger y Martínez, 1996; Zabalza, 2002; etc.) se esfuerza por enumerar las ventajas que supone la formación de los responsables de centros educativos, en el momento actual.

En primer lugar, la formación se destaca como uno de los elementos más efectivos para el desarrollo profesional, que no es lineal sino cíclico y puede verse afectado por elementos de regresión. En ese sentido Borrell (1998) afirma que la formación es un acicate de mejora permanente. Este planteamiento de mejora profesional cuando se colectiviza y generaliza entre la comunidad docente genera un proceso que afecta a las propias dinámicas institucionales, siendo estas también objeto de promoción e innovación.

Fernández Cruz (2006) establece una relación de mutua influencia entre la mejora personal y la institucional. Evidentemente, una cultura basada en la mejora constante de los profesionales y una organización que aprende constantemente dibujan un perfil que asegura la eficacia de los resultados y la calidad institucional.

Otro factor que debe propiciar la implantación sistematizada de políticas de formación, en sus diversas modalidades y entre los gestores de la educación viene determinado por la generalización de estas prácticas en las restantes instituciones educativas del sistema educativo; en la actualidad, los directores de escuelas e institutos de etapas no universitarias requieren de una preparación y un perfil específico para el desempeño de tales funciones. Rodríguez, Rotger y Martínez (1996) remarcan, asimismo, la necesidad de contar con las personas mejor preparadas para llevar a la institución al cumplimiento de sus metas y finalidades sociales. El actual contexto provoca una mayor competitividad entre centros y grupos, por lo que la dirección y gestión de los procesos para un mejor posicionamiento en el sistema educativo es una cuestión de estrategia de futuro.

Sobre la orientación de la formación, cabe considerar que los directivos y gestores de la educación afrontan nuevas realidades, tanto en el plano de elaboración de políticas y de conducción a largo plazo de sistemas como en el plano de la gestión cotidiana (Germain, 2003). Deben atender a las transformaciones sociales y atender a los nuevos sistemas de valores; también, deben estar atentos a los cambios que se producen en los miembros, los objetivos y los intereses colectivos. El contexto es cada vez más complejo, las situaciones implican mayores variables y están cada vez más relacionadas, por lo que no existen soluciones de recetario ni alternativas simples.

Ante esta multitud de cambios, la formación en la gestión y en la dirección educativa cobra una dimensión distinta. Freedman (1992) señala que los programas de formación tradicional para la gestión de organizaciones educativas se refieren básicamente a las estructuras organizativas y al sistema de las relaciones personales en la organización, dejando de lado la dimensión política, ética y simbólica. Parece claro que los actuales sistemas de formación no pueden quedarse en una mera descripción de teorías organizativas y sus respectivas técnicas de aplicación mecanicista; los nuevos escenarios obligan a una formación orientada hacia un modelo más reflexivo.

Al respecto, Paquet (1991) piensa que el marco hipotético-deductivo importado de la enseñanza desde la gestión empresarial y basado en el pensamiento único de las ciencias del comportamiento, ha retrasado la aparición de una epistemología de recambio adaptada al terreno específico de la gestión educativa, proponiendo, al respecto, sistemas de formación basados en la “gestión acción”.

La tendencia en temas de dirección institucional ha sido la de importar teorías y planteamientos de otras disciplinas (también gerencialistas) sin una adaptación a las particularidades de las organizaciones educativas; además, existe poca tradición en la aplicación al ámbito de la gestión de centros de prácticas y modelos de trabajo muy desarrollados en otras disciplinas educativas. Esta tendencia entronca con planteamientos tecnocráticos muy conocidos en el ámbito escolar y con las teorías de Fullan y Hargreaves (1992) que hablan, en sentido contrario, del desarrollo profesional vivido desde una dimensión globalizadora.

Como significan los autores anteriores, el proceso de promoción personal y profesional viene articulado por la formación cuando ésta se halla entroncada de forma significativa en el contexto donde se desarrollan los profesores (la organización educativa), se centra en los problemas reales del día a día y presenta una dimensión global que afecta a las concepciones, los procesos y los valores.

También son de interés las diferentes aproximaciones posibles que a la teoría y a la práctica de la formación para la gestión propone Zabalza (2003):

- Aproximación empírica y artesanal, que define la gestión en base a las experiencias propias en ese campo. El conocimiento es sólo personal y experiencial y, en el mejor de los casos, representa una reflexión sistematizada sobre algunas situaciones vividas: conflictos, decisiones, problemas surgidos, etc. Viene a ser una opinión general y vaga de una realidad; más o menos, la opinión que cualquier ciudadano puede tener sobre cómo se organiza y gestiona un centro. Las opiniones se justifican desde las creencias personales, no desde un proceso de estudio más sistemático que sirve para mejorar el conocimiento fundado de las características y formas de la gestión.

• Aproximación profesional, que reconoce no basta con poseer experiencia y precisar de un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a partir de procesos y fuentes seleccionadas y en sistemas de análisis contrastados y válidos. La importancia de este modelo reside que en sí mismo contiene la base a partir de la cual se pueden establecer procesos para la mejora.

• Aproximación técnica especializada, propia de especialistas e investigadores de la gestión educativa. Sirve como dispositivo para identificar y describir de forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la gestión institucional. Puede estar orientada al control o a la investigación o, incluso, a la mejora y la innovación de nuevas prácticas y estrategias.

Por su parte, el trabajo empírico llevado a cabo en Canadá por los profesores Savoir y Dolbec (2003, citados por Pelletier, 2003), basándose en las investigaciones de Hargreaves (1995) sobre la formación de profesores, destaca que existen tres marcos conceptuales. El primero es el denominado interaccionismo simbólico, y supone que el conocimiento se crea a partir del contacto experiencial con otros profesores y con alumnos, es decir, se establece en contextos significados y en los propios escenarios de intervención. Desde esa perspectiva, la capacitación docente no se establece de forma descontextualizada sino que se integra en la propia práctica profesional y se centra en los intereses, problemáticas y experiencias de los propios sujetos.

Un segundo marco conceptual es el denominado de teoría crítica, en el que las prácticas se generalizan y pierden el sentido contextual del marco anterior. Como señala al respecto Hargreaves (1995), el desarrollo profesional pone de relieve la concienciación de las personas en cuestión, su capacidad para atribuirse poder y negociar sus relaciones con otros grupos igualmente investidos de poder y guiados por sus intereses corporativistas.

Finalmente, el marco conceptual postmodernista entronca con planteamientos más imprecisos sobre la realidad institucional, donde los límites quedan más difuminados y prevalece la pluralidad de los intereses. Los centros deben adaptarse a su entorno utilizando diversas estrategias que se van construyendo entre todos los implicados y que nos aproximan al paradigma de la organización que aprende. En la medida en que aprenden, se adaptan y prosperan estableciendo los mecanismos necesarios de mejora de su personal incluyendo a profesores y alumnos.

Pelletier (2003) recoge las diferentes perspectivas descritas por Hargreaves y las adapta al ámbito de la formación para la dirección y gestión de centros educativos. Más que una clasificación de los programas de formación, el trabajo de Pelletier aporta una aclaración de los diversos modelos conceptuales cuya pertinencia estriba en su utilidad para la deliberación sobre las problemáticas de la formación en gestión educativa. La taxonomía desarrollada engloba tres perspectivas fácilmente identificables con los tres marcos conceptuales que acabamos de presentar de Hargreaves (Cuadro 1).

Cuadro 1. Concepciones de la formación en dirección y gestión de centros educativos

	PERSPECTIVA I	PERSPECTIVA II	PERSPECTIVA III
Visión de la administración educativa	Campo disciplinario.	Campo de prácticas específicas .	Campo de problemáticas profesionales .
Relación teoría y práctica	Lineal: de la teoría a la práctica.	Lineal de la teoría a la práctica. De la práctica ideal a la práctica real.	Espiral: De la práctica a la teoría, y luego, de nuevo a la práctica.
Visión de la formación	Enseñanza y adquisición de conceptos y teorías.	Enseñanza y adquisición de modelos operativos y prácticas específicas.	Procesos de negociación y de meta cognición.
Fundamentos de los contenidos de la formación	Disciplinariedad Multidisciplinariedad Interdisciplinariedad.	Terrenos de prácticas específicas.	Representaciones transdisciplinarias de problemas complejos.
Enfoques pedagógicos	Exposiciones Conferencias Estudio de casos.	Presentación de conocimientos aplicados, modelos y construcción de modelos operativos.	Análisis de problemáticas, objetivación, conceptualización y contextualización.
Visión de la transferencia	Utilización eventual de los conceptos en una práctica ulterior.	Aplicación ulterior de los modelos operativos en una práctica.	Transferencia de las prácticas en la formación y reinversión en una práctica.

Pero, tan importante como definir la orientación de la formación es analizar su concreción y desarrollo. Zabalza (2002, 2003) critica, al respecto, las actuales fórmulas de gestión de la formación del profesorado por considerar que responden a planteamientos rígidos, estructuralistas y descontextualizados y que no integran elementos más necesarios como las relaciones humanas, el clima, etc. Además, la formación no se considera para nada necesaria ya que los responsables siempre pueden descargar sus responsabilidades en la propia estructura organizativa, en las condiciones del trabajo o en la ordenación del sistema (Davies, 1996). Resulta evidente que la falta de autonomía real de los centros limita la acción de sus profesionales, y ese es un elemento que perjudica claramente la formación para la dirección.

Las líneas de reflexión teórico-práctica que aportan propuestas y modelos de formación para los directivos de instituciones educativas no es de extrañar que, en estas circunstancias, sean diversas (cuadro 2).

Cuadro 2. Contenidos de la formación de gestores de centros educativos

AUTOR	AÑO	CONTENIDO	VALOR AÑADIDO
Murphy y Hallinger	1987	Legislación. Presupuesto. Procesos técnicos. Comunicación. Política. Conflictos. Motivación. Toma de decisiones.	La aportación más significativa del modelo, además de la pluralidad de sus contenidos, reside en la idea de que los formadores deben ser expertos con mucha experiencia en labores similares, pero que no se hallen en activo.
Barnet (citado en Pelletier, 1996)	1989	Teorías sobre desarrollo organizacional. Teoría de la organización. Programación.	Su modelo pretende trascender del marco institucional para darle una dimensión más social.
Murphy	1993	Influencias sociales y culturales sobre educación. Procesos de mejora institucional. Teoría organizativa. Análisis de políticas. Procesos de gestión. Políticas educativas. Legislación. Ética. Dimensiones morales.	Parte de una nueva lectura social sobre las relaciones de poder y la fractura social.
Achiles	1994	Contenidos administrativos: -contexto -procesos -normativa Relaciones humanas. Ciencias aplicadas de la educación.	Basa su propuesta formativa en los entornos cambiantes. Su propuesta de formación otorga un peso específico a las disciplinas educativas.
Malapeira	1996	La dirección de equipos. La gestión de reuniones. Los procesos de comunicación. institucional e interpersonal. Gestión de personal docente procedimientos de gestión administrativa. Nociones presupuestarias, etc.	Se fundamenta en el contexto universitario de forma exclusiva.
National Commission On Excellence In Educational Administration	2000	Comunicación. Valores. Conflictos.	Su propuesta es transversal para los directivos de los diferentes niveles educativos. Esta propuesta inglesa pretendía una generalización del modelo a nivel europeo.

La posibilidad de institucionalizar la formación permite dotarse de una estructura, un tiempo y un espacio: la formación desarrollada durante este periodo debe ser flexible y atender a las necesidades del sistema y de las personas. A ese respecto, Germain (2003, p. 215) propone como principios de la formación de directivos:

I. Que se respete la dimensión humanística del contexto institucionalizado.

II. Se tomen en consideración unos saberes de experiencia y su subsiguiente modelización.

III. Superen lo anecdótico y operativo y busquen lo objetivo de la reflexión.

IV. Favorezcan la aparición de nuevos contenidos hasta el momento poco formalizados.

V. Permitan un contacto con la realidad a través de las experiencias de los participantes, para que luego revierta en una mejora de esas mismas prácticas.

A nivel metodológico, destaca la propuesta de Schön (1987) por la que los sistemas más efectivos de formación de directivos escolares deben estructurarse en torno al conocimiento, los procesos, los productos resultantes y los valores institucionales.

7.2. Las redes de creación y gestión del conocimiento como estrategia de formación permanente

Un replanteamiento del sentido, función y organización de las instituciones educativas, así como del papel de sus directivos, obliga a reconsiderar los sistemas y políticas de formación y desarrollo profesional.

> *Entramos ahora en un tercer período de cambios: el giro desde la organización basada en la autoridad y el control, la organización dividida en departamentos y divisiones, a la organización basada en la información, la organización de los especialistas del conocimiento.* (Drucker, 2003, p. 21)

La sociedad actual requiere que personas, colectivos diversos, empresas, organizaciones e instituciones sepan trabajar y aprender en redes y comunidades donde, a través de diálogos activos, se genera nuevo conocimiento y se promueven procesos de innovación. Como señala Poley (2002, p. 173), trabajar en la era del conocimiento requiere la capacidad de reconocer modelos, mantener un amplio conjunto de relaciones, compartir ideas con comunidades de interés y enriquecerse con estas relaciones.

El **desarrollo profesional** en las organizaciones debe así abandonar su carácter adaptativo y retroactivo, impulsando acciones proactivas que se avancen a los cambios sociolaborales y a la aparición de nuevas tecnologías.

Se cumplen, de esta manera, las principales funciones de la formación continua y el desarrollo profesional en las organizaciones (Navío, 2005, p. 102):

• Adaptación: se trata de una función de carácter reactivo que permite a las organizaciones una rápida respuesta y adaptación a las problemáticas existentes y a los cambios acontecidos en su contexto.

• Innovación: supone apostar por soluciones proactivas, superando así el carácter reactivo de la función adaptativa de la formación. Esta función supone una relación entre el desarrollo personal, que se le presupone a la formación, con el desarrollo organizativo.

• Promoción: la formación contribuye al desarrollo profesional de los miembros de la organización en un contexto profesional determinado. Esta promoción puede concretarse de diversas maneras: ampliación de la cualificación, mejora de la carrera profesional, perfeccionamiento profesional, etc.

• Recuperación: se manifiesta en contextos con una formación profesional inicial deficitaria; en estos casos, la formación en las organizaciones debe desarrollar competencias básicas más propias de una formación inicial de base.

• Compensación: íntimamente relacionada con la función de recuperación; la función compensatoria se produce cuando la formación continua en las organizaciones debe reorientar competencias profesionales obsoletas y contribuir al desarrollo de competencias deficitarias en un determinado contexto profesional.

• Prevención: con un evidente carácter proactivo, esta función permite a los miembros de la organización desarrollar competencias que necesitarán en un futuro.

La formación continua, planificada y desarrollada en el marco de las organizaciones, trata así de dar respuesta tanto a la formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida como a las cambiantes demandas de la sociedad y de los servicios educativos.

Hasta el momento, muchas de las actividades de formación y desarrollo profesional han sido dirigidas con frecuencia por los gobiernos para promover cambios y reformas educativas (Day y Sachs, 2004, Boyle, Lamprianou y Boyle 2005). Así, se han fomentado encuentros masivos, talleres, cursos presenciales y a distancia que más que responder a las necesidades de los directivos respondían a intereses informativos de la administración educativa. Está única vía de intervención continúa ha sido el principal vehículo para el desarrollo profesional de los directivos, a pesar de la existencia de numerosas investigaciones que indican su insuficiencia e inadecuación.

Afortunadamente, comienzan a adquirir fuerza **otras metodologías para la formación y el desarrollo profesional** (Boyle, Lamprianou y Boyle, 2005): compartir experiencias entre el profesorado del mismo centro, compartir conocimientos y competencias con profesorado y directivos de otros centros educativos, contratar a consultores para que desarrollen programas de formación en el propio centro, elaboración y desarrollo de proyectos de innovación que incorporan programas de formación, etc. (cuadro 3).

Cuadro 3. Modalidades de desarrollo profesional (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2010)

	En las organizaciones educativas	Fuera de las organizaciones educativas
Aprendizaje directo	Consultorías, *mentoring.*	Conferencias, talleres, seminarios, cursos.
Aprendizaje indirecto	*Mentoring, peer coaching,* investigación-acción, trabajo en equipo, círculos de estudio basados en la escuela.	Investigación, redes, comunidades de práctica, colaboración escuela-universidad.

Nos acercamos así a un modelo donde la formación se vincula al proyecto institucional e incluso, en situaciones avanzadas, puede quedar incluida en el propio proceso de revisión y mejora permanente de la organización. En estos casos, el aprendizaje es indirecto y vincula el desarrollo profesional, el desarrollo personal y el desarrollo de la organización:
La creación y gestión del conocimiento (CGC, en adelante) se descubre en este marco como una estrategia fundamental, al combinar el desarrollo personal/profesional y el desarrollo organizacional, además de hacerlo respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica pedagógica.

Según un informe de la OECD (2003) sobre la gestión del conocimiento en el sector empresarial, extrapolable a nuestro ámbito, algunos de los hechos que justifican su importancia son:

• Durante la actividad laboral se producen aprendizajes informales y, en muchas ocasiones, inconscientes que resultan de 'vital' importancia para la organización;

• Establecer una 'memoria organizacional' resulta esencial para los procesos de innovación y aprendizaje en las organizaciones;

• Las capacidades de asimilación de conocimientos, así como las estrategias de conexión a redes y fuentes externas de conocimiento e innovación son factores organizativos claves.

• Existe una fuerte relación, a nivel organizacional, entre las acciones económicas generadas a través del uso de las nuevas TIC, y la evolución de las prácticas y formación en el lugar de trabajo;

• Una buena gestión de la propiedad intelectual es fundamental para evitar que queda disuelta/ difuminada en la organización.

Consideramos que los procesos de CGC posibilitan el desarrollo real de una formación continua en las organizaciones, y no la simple suma de acciones formativas puntuales, al responder a (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2010):

• Actividades creadas en el trabajo diario;

- El ‘aprendiz’ es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos, pero también es necesaria la presencia de un gestor y un moderador del conocimiento que se responsabilice de la planificación y desarrollo del proceso;

- Los aprendizajes producidos durante la CGC se generan de forma colaborativa por las personas del entorno;

- Es posible la existencia de algún tipo de “programación” explícita que guíe el proceso de CGC y que será realizada y acordada por la propia organización,

- Los objetivos de la CGC pueden ser diversos, pero entre ellos puede estar la resolución de problemas del contexto inmediato y la introducción de cambios organizativos;

- La motivación puede estar tanto orientada al logro como por la emulación entre aprendices; y

- La validación de los conocimientos y competencias se hará mediante la práctica diaria.

Se trata de aprovechar la experiencia y competencia que han acumulado durante años los profesionales que participan en las organizaciones. Sus conocimientos en sentido amplio pueden relacionarse con la formación y el desarrollo del profesorado, reconociéndolos como la base para los procesos de CGC, identificados por Day y Sachs (2004) a partir de Cochrane-Smith y Lytle como:

- *Knowledge-for-practice*: conocimiento formal generado por investigadores fuera de los centros educativos;

- *Knowledge-of-practice*: generado por el profesorado a partir de una evaluación crítica de su propia aula o centro en términos de justicia social, equidad y rendimiento del alumnado.

- *Knowledge-in-practice*: conocimiento práctico del profesorado, generado partir de averiguaciones sistemáticas relacionadas y estimuladas con la eficacia en su propia aula.

- *Knowledge-of-self*: generado por el profesorado a partir de reflexiones sobre sus valores, propósitos, emociones y relaciones.

Comprender los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora.

Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas solo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional, pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2010).

La formación interna y permanente como parte de la estrategia organizativa enlaza de esta manera y directamente con procesos de aprendizaje organizativo, creación y gestión del conocimiento y, por tanto, con altos niveles de desarrollo organizativo. En definitiva, la CGC encuentra su oportunidad para impulsarse como una estrategia para el desarrollo profesional en las organizaciones (Rodríguez-Gómez, 2009).

Las redes de centros y profesionales de la educación son una herramienta excelente para promover la mejora de los sistemas educativos. Estas redes pueden establecerse entre los profesionales de un mismo centro educativo, entre centros y servicios educativos y sociales de un mismo municipio, entre centros educativos y profesionales de municipios y comunidades diferentes o incluso entre profesionales de diferentes países.

Podemos considerar las redes como un tipo de estructura organizativa que permite el desarrollo de funciones básicas en una organización (Mintzberg y Van der Hieden, 2006): descubrimiento, conservación, transformación y distribución (en nuestro caso particular, de conocimiento).

Diversos estudios y publicaciones confirman que la creación de redes y comunidades favorece la creación de conocimiento y los procesos de desarrollo profesional (Aubuson y otros, 2007, Leinonen y Järvelä, 2006; Snow-Gerono, 2005; Wenger, McDermott and Snyder, 2002, Zeichner, 2003).

Aubusson y otros (2007) recogen algunas de las características esenciales de estas redes o comunidades de desarrollo profesional: se comparte conocimiento; se desarrolla un discurso progresivo que implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; respeto mutuo; desarrollo de una habilidad colectiva que supera las individualidades; indagaciones genuinas; y determinación para la mejora de comunidades en las que participan.

Por tanto, hablamos de comunidades, referidas al aula, al centro educativo, a un territorio o a un entorno virtual, entendidas como una comunidad de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario. El elemento clave que aquí nos ocupa es el aprendizaje y desde este punto de vista nos preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y a las personas ampliar su bagaje cultural, personal y profesional.

Sea cual sea la concreción, lo cierto es que todas ellas participan de una serie de condiciones mínimas, como son:

- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.

• Trabajo colaborativo en grupo.

• Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser son muchos, ya que:

• Al utilizar el diálogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación.

• La responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje.

• El conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

Hislop (2005) destaca la potencialidad de las comunidades de prácticas, en relación a los procesos de conocimiento: 1) fundamenta la innovación organizativa mediante el apoyo y la promoción de la creación, desarrollo y utilización del conocimiento; 2) facilita y promueve el aprendizaje individual y grupal, así como el compartir conocimiento.

Los conceptos de comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica incluyen el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje y mejora organizacional. Es el aprendizaje individual y colectivo el que justifica que las comunidades puedan llamarse formativas, aunque adopten diferentes modalidades, entre las que encontramos las comunidades de aprendizaje virtuales, resultado natural del trabajo en red, que aprovecha la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en el que viven.

7.3. Experiencias de formación con redes de CGC

La creación y gestión de conocimiento organizativo exige la interrelación de personas en relación con una temática y un proceso de gestión que fije el conocimiento generado. Precisamos de redes efectivas que faciliten y permitan la relación entre las personas y de gestores efectivos que garanticen un proceso adecuado (Gairín, 2008: 1).

La red, como expresión de un conjunto de interrelaciones dinámicas, es el soporte que permite articular los intercambios entre personas, grupos y organizaciones. La tecnología utilizada, como concreción de procedimientos, y el rol de las personas, particularmente de las que dinamizan el proceso, será fundamental para la efectividad de los procesos de CGC.

Consideramos que la CGC consiste en un "conjunto de procesos sistemáticos (identificación) y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo" (Rodríguez, 2006, p. 29).

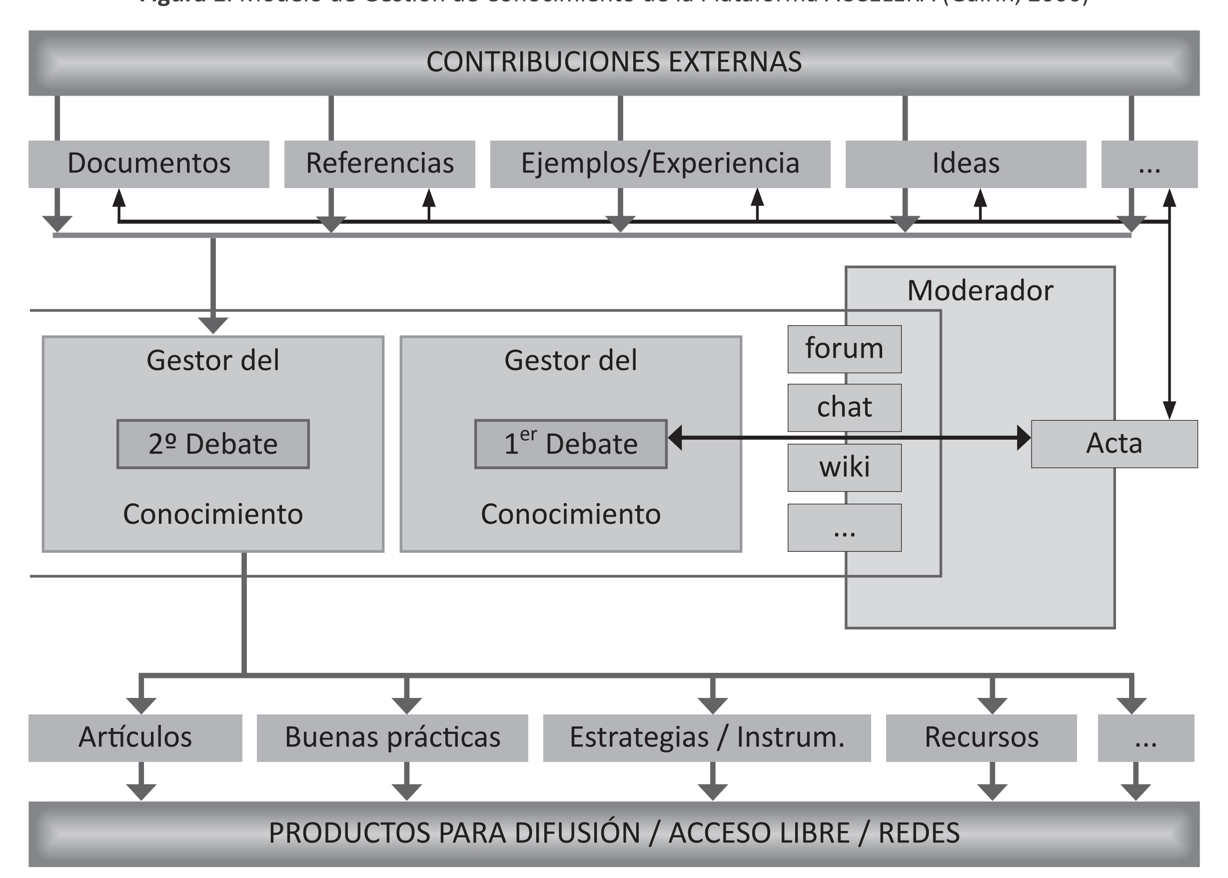
7.3.1. El proyecto Accelera: espacio para la creación de conocimiento

El proyecto Accelera sobre Gestión del Conocimiento en Red (GC-Red) pretende, principalmente, delimitar y experimentar un modelo de GC-red en el ámbito educativo que conlleve la creación de una comunidad virtual cuya finalidad sea la generación e intercambio de conocimientos y experiencias mediante un proceso colaborativo.

El espacio virtual de Accelera (http://edo.uab.cat/accelera/) se estructura en un principio en base a tres redes inteligentes (Gairín, 2004), que, posteriormente, avanzan hasta llegar a más de 12 redes centradas en aspectos relacionados sobre la Organización y Gestión de Centros Educativos, algunas de ellas ubicadas ya fuera del propio espacio Accelera .

La figura 1 muestra la estructura del modelo de CGC ACCELERA: modelo cíclico, fundamentado en principios socio-constructivistas y desarrollado en base a comunidades de práctica (Rodríguez-Gómez, 2009).

Figura 1. Modelo de Gestión de Conocimiento de la Plataforma ACCELERA (Gairín, 2006)



Dentro del espacio virtual ACCELERA se estructuran varias redes relacionadas con aspectos de Organización y Gestión de los centros educativos. En nuestro caso, analizamos: la Red-GC ATENEA formada, principalmente, por directivos de centros; la Red-GC EUTERPE formada por profesores y directivos que realizan un máster de Dirección de centros de educación musical; y la Red-GC COYHAIQUE, conformada por equipos directivos de centros educativos de la localidad de Coyhaique (Chile).

Tecnológicamente, las relaciones entre los miembros de la e-comunidad, formada por las redes se realiza mediante un LCMS (Learning Content Management System) de código abierto, como Moodle (http.//moodle.org), en el que se han realizado una serie de modificaciones y adaptaciones que permiten dar respuestas a las exigencias de nuestro sistema de GC-Red.

7.3.2. Los componentes y contenidos de las redes

El edumedi@ o Red-GC ATENEA está formada, principalmente, por 35 directivos de centros de educación primaria y secundaria (directores y jefes de estudio) de toda España, aunque también forman parte de ella inspectores de educación y estudiosos de temas de liderazgo educativo. Ha desarrollado un proceso de creación de aportaciones sobre *bullying* en las escuelas y sobre motivación del profesorado.

La secuencia de trabajo planteada en el estudio de la motivación de los profesores queda recogida en el cuadro 4. La primera cuestión planteada al grupo: ¿qué entendemos por motivación? nos permite acercarnos a los implícitos que tienen los directivos y caracterizar lo que incluye el concepto analizado, así como derivar en nuevas cuestiones de interés. El foro es el instrumento básico que facilita la interacción entre los participantes.

Cuadro 4. La secuencia de actividades de la RED ATENEA

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporización
¿Qué entendemos por motivación del profesorado?	Concepto y características.	FORO	Toma de contacto 10-17 de octubre; 24 de octubre al 7 de noviembre.
¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?	Ejemplificaciones.	FORO / WIKI	8-22 de noviembre.
¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?	Los instrumentos de diagnóstico.	WIKI/ FORO	23 de noviembre al 20 de diciembre.
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención.	WIKI/ CHAT	10 de enero al 24 de enero.
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto.	WIKI/ FORO/ CHAT	25 de enero al 28 de febrero.

La **Red-GC COYAHIQUE** se enmarca en un proyecto de cooperación interuniversitaria de la Agencia Española de Cooperación para el desarrollo (AECID) realizado en el período 2007-2011.Tiene como objetivo apoyar y fortalecer la gestión directiva y las competencias profesionales de los docentes. Participan en el proyecto la Universidad de Talca (Chile), la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE-Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

Con la finalidad de reforzar la acción formativa de los directivos de la municipalidad, la red abre un proceso participativo entre los directivos y los expertos en gestión de organizaciones educativas que llevan a término la acción formativa, con la finalidad de dar continuidad a la temática tratada presencialmente. La primera temática abordada fue “La imagen institucional”, motivo de preocupación entre los directivos y que había supuesto ya en las sesiones formativas presenciales objeto de estudio, reflexión y discusión (cuadro 5) y a ella siguen otras temáticas como el trabajo colaborativo o la escuela inclusiva.

Cuadro 5. Secuencia de la RED de COYHAIQUE

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporización
¿Qué entendemos y que caracteriza la imagen institucional?	Debatir el concepto y características.	Foro.	1 al 15 de noviembre.
¿Qué aspectos identifican una institución con buena imagen?	Identificar buenas y malas prácticas respecto a la imagen institucional.	Foro, aportaciones y referencias.	17 al 27 de noviembre.
¿Qué dificulta la existencia de una buena imagen institucional?	Listar resistencias a la presencia de una imagen institucional deseable.	Foro, chat, aportaciones y referencias.	28 de noviembre al 10 de diciembre.
¿Qué acciones se pueden programar para mejorar la imagen institucional?	Proponer pautas concretas para la intervención.	Foro, wiki, aportaciones y referencias.	11 al 20 de diciembre.
¿Qué entendemos y que caracteriza la imagen institucional?	Debatir el concepto y características.	Foro.	1 al 15 de noviembre.

La **Red-GC EUTERPE** se crea a la vez que se desarrolla para los estudiantes el máster en Organización y Dirección de Centros de Formación Musical, de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Escuela Superior de Música de Cataluña. Trata de analizar y debatir ideas y estrategias que permitan a un estudiante de postgrado reflexionar y sacar el máximo aprovechamiento a su actividad formativa, tratando de derivar indicaciones operativas sobre la misma (cuadro 6):

Cuadro 6. Secuencia del Grupo de trabajo de la Red-EUTERPE

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas
¿Qué entendemos por ser estudiante de postgrado?	Conceptualización.	Foro.
¿Qué caracteriza a un estudiante de postgrado? ¿Qué sería desechable en un estudiante que desea mejorar?	Ejemplificaciones. Identificar buenas y malas prácticas en estudiantes.	Foro, aportaciones y referencias.
¿Qué indicadores nos permitirían decir que un estudiante mejora?	Los instrumentos de diagnóstico.	Foro, wiki, aportaciones y referencias.
¿Mejoramos como estudiantes? ¿Qué dificultades se encuentran?	El análisis de las problemáticas.	Foro, aportaciones y referencias.
¿Qué acciones se pueden programar para mejorar como estudiantes de postgrado?	Pautas para la mejora de los estudiantes de postgrado.	Foro, aportaciones y referencias.

En todas las redes descritas se inicia el proceso invitando a las personas vinculadas al ámbito a participar voluntariamente en una comunidad donde se debaten y analizan temas de su interés. En el caso de la red ATENEA, los contactos son realizados a través de inspectores y asesores de centros de diversas comunidades autónomas que invitan a algunos directivos interesados, por su función, a integrarse en la experiencia. Las redes de COYHAIQUE y EUTERPE, las forman las personas que forman parte del grupo destinatario correspondiente.

Las personas interesadas reciben una carta invitándoles formalmente a participar de la experiencia, dándoles orientaciones para acceder a la plataforma, delimitando compromisos e informando del proceso a seguir.

El tema deriva o bien de los propios participantes porque ha surgido en el proceso formativo, o porque se acuerda entre los participantes. Es interesante que el tema ofrezca atractivo e invite a la participación, justificando así ampliamente el que sea promovido por los propios participantes. La participación efectiva en el proceso exige la inscripción voluntaria de los interesados en la plataforma, que puede dar acceso a variados documentos sobre la temática a debatir o sobre el proceso a realizar (documentos sobre otras realizaciones, por ejemplo).

La temática seleccionada se aborda a través de un proceso, concretado en las cuestiones presentadas en los cuadros 4, 5 y 6, que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, bajo la idea de identificar de manera unívoca la temática que se aborda. Posteriormente, se abordan aspectos aplicativos como puedan ser el diagnóstico de situaciones, la concreción de auditorías, el análisis de evidencias, etc. con la finalidad de concretar referentes que sirvan a los directivos para identificar y valorar situaciones como las que se estudian. Finalmente, la aplicación de las herramientas creadas permite detectar problemas reales sobre los cuáles los participantes debaten en la búsqueda de las mejores alternativas.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente (normalmente, el gestor de conocimiento o el moderador del grupo) y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días el gestor de conocimiento/moderador en algunos casos, hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta "wiki", que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

La experiencia compartida se convierte mediante este proceso en un producto difundible (de hecho, algunas aportaciones se están publicando) y aprovechable por otros grupos de directivos que comparten la misma problemática. De esta manera, el conocimiento implícito y personal se hace explícito y compartido, lo que permite que se convierta en social y enriquezca y mejore el existente.

El gestor/moderador de la red es el encargado de conducir el proyecto hacia los objetivos establecidos. Asimismo, es el guía del proceso de negociación entre los participantes en el debate; el comunicador que interactúa directamente entre personas, con un flujo de comunicación bidireccional y próximo; el dinamizador que fija el ritmo de producción para una relación óptima entre tiempo disponible/grado de atención; el facilitador que tiene las herramientas para ofrecer conocimientos necesarios en la discusión, y -sobre todo- el educador que debe enseñar a generar conocimiento de calidad sobre la base de una educación participativa.

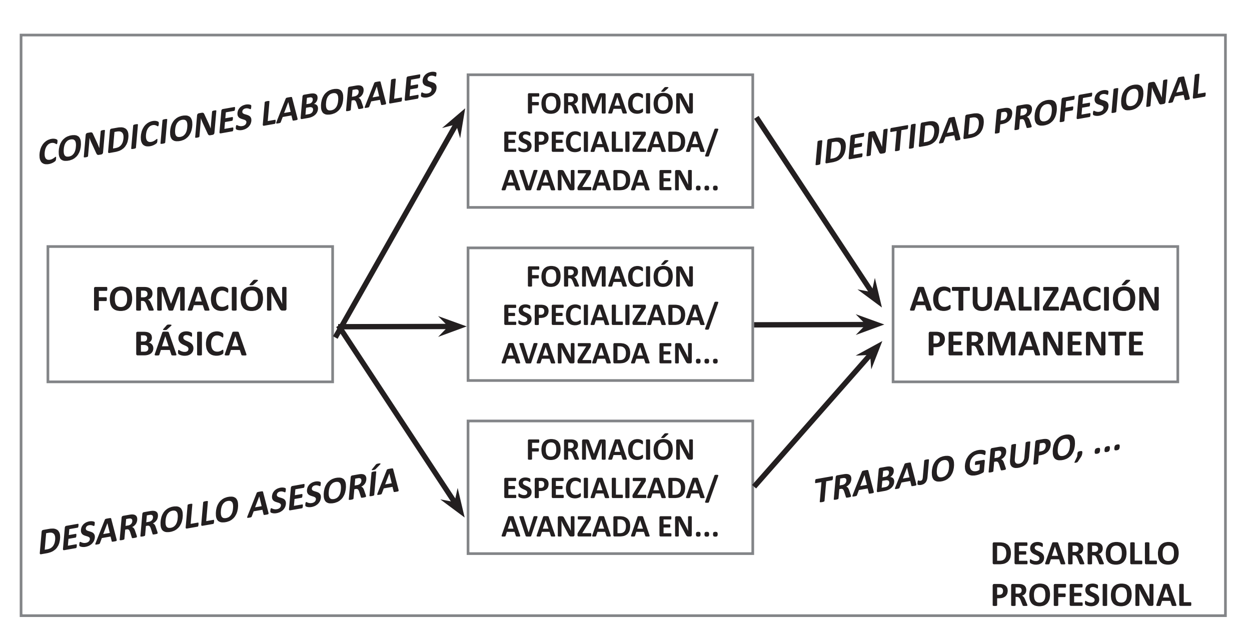
Sin duda, para el correcto desarrollo de los procesos de CGC es necesario que exista un grupo de personas, con la preparación necesaria, que se impliquen en su dinamización: creación de la red, planteamiento, motivación de los participantes, soporte técnico, etc.

7.4. Algunas aportaciones finales

La formación de directivos no es un tema aislado, sino vinculado a otros aspectos de la dirección y del gobierno y gestión que se haga de las instituciones educativas. Por una parte, el modelo de dirección debería ser coherente con el modelo de centro educativo y de organización que se desea, deudores, por otra parte, de las opciones que a nivel educativo y de gerencia de los sistemas educativos se adopte. Por otra parte, no tiene sentido considerar la formación de manera aislada y sin relaciones con otros aspectos de la dirección, como puedan ser el modelo de dirección, las funciones asignadas, el perfil establecido o las condiciones en las que debe de desenvolver su actividad.

Desde una perspectiva amplia, los destinatarios de la formación son los directivos de los centros de formación, entendiendo por tales a todos aquellos que realizan alguna o varias funciones organizativas. Los directores, jefes de estudio/jefes técnicos, coordinadores de ciclo, responsables de departamentos, responsables de la administración o secretaria serían, entre otros, destinatarios directos en el ámbito de la educación reglada; también, los asesores, directivos de centros de formación u otros similares que se vinculan directamente a los primeros y que interactúan con ellos; asimismo, los responsables de la gestión de programas, los supervisores de instituciones o los responsables de la gestión de un territorio.
Podemos así hablar de una tipología directiva distinta, dependiendo de su experiencia, formación previa, contexto de actuación u otras circunstancias. Estas dos circunstancias centrales (carácter y tipología de los destinatarios) exigen de una propuesta que se estructure por niveles formativos y que considere de manera diferenciada las circunstancias que afectan al trabajo específico de los directivos considerados.

Este planteamiento abierto también aconseja superar la conceptualización de la formación como una actividad aislada y puntual. Así, cada vez más se entiende como parte del desarrollo profesional y vinculada a las necesidades y realidades de la organización. La figura 2 sitúa la formación en el contexto del desarrollo profesional, a la vez que abre la vía para considerar varios niveles de formación.



La formación del directivo/a considera así una formación que, como ejemplo:

- Parte del desarrollo profesional que existe o que se pueda concretar en el futuro.

- Organizada a partir de varias fases con sentido en sí mismas:

  - **Fase I**, de formación básica.
  Centrada en el conocimiento de la normativa, fundamentos y procedimientos básicos de la dirección escolar. Desarrolla competencias vinculadas a la detección de necesidades socioeducativas del entorno, la dirección de recursos humanos y la gestión de recursos materiales y funcionales de la organización.
  Esta formación puede ser homologada por la realización de seminarios o curso previos de contenidos similares y/o por una mínima experiencia en el desarrollo de la función asesora.

  - **Fase II,** de formación especializada.
  Centrada en el desarrollo de competencias específicas de un campo de actuación propio de la dirección escolar (dirección de centros educativos, dirección de servicios educativos, dirección de sistemas de gestión, etc.). Desarrolla competencias vinculadas a planificación, desarrollo institucional y programas de cambio.
  Una parte de esta formación puede ser convalidada si se ha realizado la Formación Básica.

  - **Fase III**, de formación avanzada y de duración variable.
  Centrada en la investigación, creación y desarrollo del conocimiento académico sobre la organización, dirección y promoción del cambio en las organizaciones. Desarrolla competencias vinculadas con la investigación, el desarrollo conceptual y la difusión del conocimiento científico.
  La realización de esta formación exige haber realizado la formación básica y alguna formación especializada en el campo de investigación que se desea abordar.

  - **Fase IV**, de formación permanente.
  Centrada en la resolución de los problemas que la práctica directiva.
  Compartida con otros directivos a través de redes profesionales.
  Reconocida por los profesionales a través de un espacio profesional compartido mediante encuentros científicos, publicaciones comunes, reconocimientos personales u otros.

- Avalada por la calidad del programa, evidenciada a través de los controles internos y externos que se establezcan.

- Con variedad de actividades formativas (seminarios, cursos cortos, cursos reglados, itinerarios profesionalizadores,...) y de otra naturaleza (intercambio de experiencias, participación en redes, elaboración de documentos, investigación,...) que se vinculan entre sí.

La relación entre los diferentes niveles de formación es evidente y se concreta, como ejemplo, en la gráfica 3. Se considera un primer nivel de directivos (coordinadores de ciclo, de departamento o similares) que pueden prepararse para su función en base a actividades

formativas específicas y puntuales, algunas de las cuales podría ser convalidable en una formación más reglada.

Los directivos de segundo nivel (jefes de estudio, jefes técnicos, administrador, secretario, coordinador de etapa,...) pueden realizar actividades específicas puntuales, pero nos parece que la naturaleza de su función y de su responsabilidad exigiría una preparación más sistemática y orientada a su trabajo como directivos de grupos humanos y gestores de procesos.

Los directivos de primer nivel (directores de centros educativos, de servicios,...) deben tener una formación más completa que, además de permitirles comprender y actuar en las organizaciones (aspectos propios de la formación de experto) les proporcione fundamentos, estrategias e instrumentos para la planificación institucional y promoción del cambio.

Los profesionales mencionados deben tener actividades de formación permanente que les permitan actualizarse en relación a su función y a los cambios que la misma exija. También pueden optar por mejorar sus competencias en temáticas vinculadas a la organización y gestión institucional pudiendo llegar a plantearse programas formativos dirigidos a la investigación básica y aplicada sobre la temática.

Figura 3. Programas formativos a desarrollar (Gairín, 2009)

PERFIL / TITULACIÓN	DIRECTIVOS 3º NIVEL	DIRECTIVOS 2º NIVEL	DIRECTIVOS 1º NIVEL	INVESTIGADORES EN DIRECCIÓN
DOCTORADO				
MÁSTER				
EXPERTO				
CERTIFICADO				

La realización de actividades formativas (modalidad curso, seminario o taller) concretas y puntuales permite obtener certificados. Si estas actividades tienen un peso crediticio y se adaptan a cánones académicos (programa, control de asistencia y valoración de resultados) podrían ser convalidables en actividades formativas que dan lugar a la obtención de un título profesional universitario.

La formación básica si adopta también el formato académico podría consistir en un programa de postgrado (experto) de 30 créditos europeos (ECTS) y considerarse la primera fase de un programa de máster de 60 créditos ECTS. Esta podría, a su vez, convalidarse en estudios de doctorado. Se trata así de establecer un itinerario formativo que garantiza la progresividad y el reconocimiento para los directivos que desean mejorar su formación.

La actividad en grupos de CGC se podría utilizar en cualquiera de los niveles considerados y por cualquiera de los directivos mencionados como participantes en la formación. De todas formas, su mayor rentabilidad se obtiene cuando se configura como herramienta para pasar del intercambio de experiencias a la creación de un conocimiento colectivo de interés general.

Desde este punto de vista, puede utilizarse durante toda la formación como estrategia a conocer y aplicar en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean. Sin embargo, su potencialidad y mayores virtualidades se consiguen cuando se utilizan en el marco de una formación permanente de profesionales centrada en los problemas de la práctica directiva y orientada al trabajo colaborativo.
Pero los éxitos no serán tales si no se cumplen al menos dos condiciones:

a) Grupo de voluntarios que priorizan la temática a tratar y un modo sistemático de hacerlo;

b) Utilización de una metodología que conlleve la identificación de un problema de interés común, la creación de conceptos y referentes comunes, la creación, concreción y aplicación de estrategias de análisis de la realidad, la valoración crítica de los resultados y la mejora de los procesos de intervención respecto a la temática analizada.

Las redes presentadas han permitido verificar la importancia de estas condiciones y el fracaso cuando alguna de ellas no se ha desarrollado en su totalidad. Quedan, sin embargo, nuevas incertidumbres a resolver en el futuro, como puedan ser las vinculadas con la identificación del aprendizaje informal, su formalización y acreditación o con los modos y maneras de promover la continuidad de los grupos de CGC en las organizaciones.

7.5. Bibliografía referenciada

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas.* Barcelona: Horsori.

Aubusson, P. y otros (2007). Action learning in teacher learning community formation: informaive or transformaive? *Teacher Development,* vol. 11, n. 2, 133-148

Borrell, N. (1998). *El liderazgo de los centros educativos*. En Martín-Moreno, Q.; y otros (Coord.). V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-UNED.

Boyle, B.; Lamprianou, I. y Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School effectiveness and school improvement*, 16 (1), 1-27.

Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

Davies, J. L. (1996). *Diseño de estrategias para el desarrollo de la dirección.* En Rodríguez,S; Rotger, J. M.; y Martínez, F. (1996). Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. Barcelona: Cedecs.

Day, C. & Sachs, J. (2004). *Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development.* In C. Day y J. Sachs (eds). International Handbook on the Continuing Professional. Development of Teachers (pp. 3-32). Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Drucker. P. (2003). Llega una nueva organización a la empresa. Gestión del conocimiento. En *Harvard Business Review*. Bilbao: Ediciones Deusto, 1-22.

Hislop, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations. A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press"

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Freedman, D. H. (1992). Is management still a Science? En *Harvard Business Review,* noviembre-diciembre, p. 26-38.

Fullan, M. G. y Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and education change.* London: Falmer Press.

Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2010). *Teacher Professional Development through Knowledge Management in Educational Organisations*. En O. Lindberg y A. Olofsson (Eds.). Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery (pp. 134-153) Hershey: IGI-Global Publishing.

Gairín, J. (2004). *Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal.* Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gairín, J. (2008). La gestión del conocimiento de los directivos: la experiencia virtual de la red Atenea. *Avances de Supervisión Educativa.* Revista nº 8.

Garín, J. (2009). *Programa de formación para directivos. Área de Educación y formación. Línea estratégica de dirección y gestión institucional*. Madrid: Parque tecnológico de servicios a las personas (documento de trabajo).

Gairín, J. (2010) (Coord.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Gairín, J.; Rodríguez, D. y Armengol, C. (2007). Educación y cultura en la sociedad de la información. *Revista Electrónica Teoría de la Educación.* Monográfico 2007. Vol. Extraordinario. En http://www.usal.es/teoriaeducacion

Germain, M. (2003). *La formación de los gestores de la educación: la necesidad de renovación de los contenidos y las metodologías*. En Pelletier, G. (Coord.) (1999). Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción. Madrid: La Muralla.

Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. En *School Effectiveness and School Improvement,* 6 (1), p. 23-46

Leinonen, P. y Järvelä, S. (2006). Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration. *British Journal of Educational Technology,* vol 37, n. 6, 897-916

Malapeira, JM. (1996). *Formación para la dirección y gestión académica universitaria.* En Rodríguez, S.; Rotger, J. M. y Martínez, F. Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. Barcelona: Cedecs.

Mintzberg, H. y Van der Heyden, L (2006). Revisando el concepto de organización. *Harvard Deusto Business Review,* 150. (Octubre 2006).

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.

OECD (2003). Measuring knowledge management in the business sector: first steps. París: OECD Publications

Paquet, G. (1991). *Le management in crise: Pour une formation proche l'action*. París: Económica.

Pelletier, G. (Coord.) (2003). *Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción*. Madrid: La Muralla.

Poley, J. (2002). *La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento.* En Hanna, D.E. La enseñanza universitaria en la era digital. 173-191. Barcelona: Octaedro-EUB

Rodríguez, S.; Rotger, J. M. y Martínez, F. (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs.

Rodríguez-Gómez, D. (2006). *La creación y gestión del conocimiento como estrategia de formación*. Trabajo de investigación.

Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores.* Tesis doctoral

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education,* n. 2, 241-256.

Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice.* Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K.M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, vol. 11, n2, 301-325.

Cambian los tiempos
Cambian los niños
Cambia la tecnología...





La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) es un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT (Uruguay). Su objetivo principal es la creación y desarrollo de una red que sirva de referente y apoyo, en primer lugar, a instituciones universitarias iberoamericanas y, en segundo lugar, a administraciones educativas, instituciones de formación e interesados en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Creada en el año 2008, actualmente está conformada por 27 organizaciones miembro y más de 80 instituciones colaboradoras, que intercambian y difunden información sobre la temática y promueven formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente, realiza encuentros presenciales para debatir problemas específicos y conforma grupos de creación y gestión del conocimiento sobre temáticas de interés.

Abierta a cualquier universidad, institución, asociación, red o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la Gestión de Instituciones Educativas, se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país que pueden participar del proyecto intercambiando información.

La web de referencia es: http://www.reage.org

Nº 2 / marzo 2011

